

Orgoványi-Gajdos Judit

A TANÁRI SZEREP AKTUÁLIS KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI A KÖZNEVELÉSI GYAKORLATBAN



Orgoványi-Gajdos Judit

**A tanári szerep aktuális kihívásai és lehetőségei a
köznevelési gyakorlatban**

Orgoványi-Gajdos Judit

A tanári szerep aktuális kihívásai és lehetőségei a köznevelési gyakorlatban



Eger, 2026

Szakmai lektor:

Köcséné dr. Szabó Ildikó

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

Borítóterv:

Orgoványi-Gajdos Judit

ISBN 978-963-496-318-9

A könyv a szerző által a Tanári szerepek és feladatok című RRF-2.1.2-21-2022-00033 számú pályázat keretében az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem támogatásával készített tananyag átdolgozott, kibővített változata.

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Dinnyés Patrik
Felelős szerkesztő: Kuser Judit
Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely
Borítóterv: Márton Kitti

Megjelent: 2026-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOM

Bevezető.....	7
A könyv jellemzői.....	9
1. A pedagógusi szerep értelmezésének különböző aspektusai	11
2. Az osztályfőnöki szerepkörhöz kapcsolódó kérdéskörök és dilemmák.....	19
2.1. „Én mint osztályfőnök”	19
2.2. Mi (lehetne) az osztályfőnöki óra?	30
2.3. Hogy az osztály tényleg közösség legyen	35
2.4. Együtt vagy egymás ellen? (Kapcsolat a szülőkkel)	50
3. Pedagógusszerepek és feladatok a kiemelt figyelmet igénylő tanulócsoportok esetében.....	65
3.1. „Te is más vagy, te sem vagy más!”	65
3.2. Mindenki tehetséges valamiben?.....	73
3.3. A megfelelő kihívás	87
3.4. Hátrányos helyzetben.....	96
3.5. Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben?	114
4. A kihívás mint a szakmai fejlődés egyik mozgatórugója.....	123
4.1. Kapcsolatom a diákokkal.....	123
4.2. Kezdő és tapasztalt pedagógusok a pályán.....	131
4.4. A folyamatos szakmai fejlődés lehetőségei	138
4.3. Iskolai helyzetek, pedagógiai esetek.....	146
5. Foglaljuk össze!	153
5.1. Miről esett szó ebben a kötetben?.....	153
5.2. Filmekben történt.	158
Szakirodalom	160

BEVEZETŐ

A tanári szerep- és tevékenységrendszer egy napjainkban meglehetősen szerteágazó és sokrétű struktúrát foglal magába. A könyv célja, hogy különböző megközelítések, példák, jógyakorlatok bemutatásával, valamint az egyes témákhoz kapcsolódó, reflektivitásra lehetőséget adó gyakorlatokkal segítse eligazodni az olvasót ebben a rendszergyűttesben.

A könyv a tanári tevékenységek területei közül a kiemelt figyelmet igénylő tanulókra, valamint a tanulói csoportok mint közösségek támogatására (osztályfőnöki feladatok) és a szülőkkel való kapcsolattartásra helyezi a hangsúlyt. Azért ezeket a témákat helyeztük a könyv fókuszpontjába, mert a nemzetközi és hazai kutatások alapján ezek jelentenek leginkább kihívást a leendő és már pályán lévő pedagógusoknak (vö.: OECD 2005, 2011, Sági & Varga 2011, Mrázik 2010, Szemerszki 2015, Vámos 2016). A könyv utolsó része a szakmai fejlődés kérdéskörével foglalkozik. A könyv olyan gyakorlatorientált, szituációfókuszú és ebből kifolyólag reflektív alapú megközelítést ad ezen témakörök átgondolásához, amely valós osztálytermi esetek elemzési lehetőségével járul hozzá az egyes témák átgondolásához és ezen keresztül a sikeres tanárrá válás folyamatához.

A könyv elsődleges célcsoportját az 5–12. évfolyamon tanító pedagógusok alkotják. Azonban nem húzhatunk éles határokat sem a pedagógusszerepekkel, sem a szakmai fejlődés egyes szakaszaival összefüggő kérdéskörök között. Leendő és pályán lévő tanítók, valamint tanárok egyaránt találhatnak szakmai útjukat támogató részeket a kötetben, és ezzel szinkronban a kötet a pedagógusképzésben oktató kollégák számára is hasznos segédanyag lehet.

Mindezekből kifolyólag a könyvet ajánljuk bármely, a köznevelés vagy a pedagógusképzés valamely szegmensében érintett olvasónak.

A KÖNYV JELLEMZŐI

A könyv egy bevezető fejezettel kezdődik és egy összefoglaló fejezettel zárul. Az első pár fejezet a tanulócsoporthoz mint közösséget és ennek fejlesztési lehetőségét tárgyalja. Mind szaktanárként, mind osztályfőnökként elengedhetetlen, hogy foglalkozzunk a tanulócsoporthoz alakulásával, nemcsak azért, mert a gyermeki személyiségfejlődéshez hozzátartozik, hanem azért is, mert a tanulási folyamat csakis nyugodt, elfogadó tanulási környezetben válik hatékonyvá. Ezt a témát zárja le a szülőkkel való kapcsolattartásra fókuszáló fejezet. A következő fejezetekben a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjaival (hátrányos helyzet, sajátos nevelési igény, tehetség gondozás) kapcsolatos pedagógusi szerepeket, feladatokat tekintjük át. Fontosnak találjuk hangsúlyozni, hogy ezen kategóriák (leendő) tanárokkal való megismertetését nem a „beskatulyázás” miatt tartjuk fontosnak, hanem azért, hogy minden tanuló az igényeinek és szükségleteinek megfelelő pedagógusi támogatásban részesüljön. Ez pedig akkor lehetséges, ha sikerül minél pontosabban beazonosítani ezeket a tanulói szükségleteket. Az utolsó egység a pedagógiai helyzetekre és a problémamegoldó folyamatra fókuszáló kezdő és szakértő tanárok közötti különbségek elemzésével és gondolkodást segítő technikákkal.

A fejezetek felépítése egy meghatározott logikai ívet követ, amely minden fejezetben visszaköszön. A legtöbb fejezet egy előzetes tudást és nézeteket feltáró reflektív feladattal kezdődik. A pályára lépő és a már pályán lévő pedagógus gondolkodás- és tevékenységrendszerét jelentősen befolyásolják azok a nézetek, amelyeknek egyik gyökere a diákkorban megélt saját tapasztalatok (Bárdossy 2011). A nézetek egy része rejtett, implicit, ezért ezek megismeréséhez olyan módszerek szükségesek, melyek alkalmasak arra, hogy ezeket a rejtett tartalmakat felszínre hozzák. Éppen ezért fontosnak találtuk, hogy az adott témák részletes tárgyalása előtt egy reflektív gyakorlatra invitáljuk az olvasót. Ezeknek nincs jó vagy rossz megoldásuk, egyetlen céljuk van, hogy az olvasó a feladat átgondolásával képet alkosson a témával kapcsolatos saját nézeteiről, előzetes tudásáról, hogy azokat majd a fejezetben olvasottakkal összevetve újragondolhassa, újrakonstruálhassa. Ezt a reflektív tevékenységet célozzák meg a *Mielőtt belevágnánk* című részben szereplő feladatok. Ezt követi a fejezetekhez kapcsolódó témák részletes bemutatása. A fejezetekben helyet kapnak joggyakorlatok, törvényi rendelkezések, feladatok, szakirodalmi vagy internetes portál-ajánlók. Minden fejezet egy valós iskolai helyzet átgondolására is lehetőséget ad az *Iskolában történt* című részzel. Ebben a részben a fejezet témájára vonatkozó szituációk elemzésére nyílik lehetőség a kapcsolódó kérdéssor által. A fejezet elején lévő reflektív gyakorlatokhoz hasonlóan ezek is a saját metakognitív folyamatok fejlesztését támogatják, segítik.

1. A PEDAGÓGUSI SZEREP ÉRTELMEZÉSÉNEK KÜLÖNBÖZŐ ASPEKTUSAI

A fejezetben körbejárjuk, hogy a különböző (tudományterületi, történeti, nevelési szinteknek megfelelő) megközelítések szerint a pedagógusszerepnek milyen értelmezési lehetőségei alakultak ki.

1.1. Mielőtt belevágnánk...

Mielőtt elkezdnénk ismertetni a könyv tartalmát, egy asszociációs játékra hívjuk Önt. Amennyiben lehetőség nyílik kis csoportban vagy párosával megbeszélni, ki mit rögzített a gondolattérképén, érdemes összevetni a hasonlóságokat és a különbségeket.

Gondolkodtató:

Egy fürtábrán vagy gondolattérképén jelenítse meg, hogy Ön szerint milyen tevékenységek kapcsolódnak az Önt érintő pedagógus-szerepkörhöz!

1.2. Tanári szerepeink

A kötetben olyan aktuális pedagógusszerepeket és feladatokat járunk körbe, amelyek elsősorban az 5–12. évfolyamon tanító pedagóguskollégákat érintik, azonban e témák átgondolása az 1–4. évfolyammal foglalkozó tanítók számára is hasznos lehet. *Ezért a kötetben a pedagógus kifejezést az 1–12. évfolyamon tanító pedagóguscsoportra értendően alkalmazzuk a továbbiakban, ugyanígy a tanár kifejezést is.*

Amikor pedagógusszerepekről gondolkodunk, elsőként a szerep fogalmát szükséges tisztáznunk. A *szerep* szociológiai megközelítéséből kiindulva a következőket mondhatjuk. „Az egyes emberek státuszok és szerepek szerint helyezkednek el minden társadalomban. A státuszok egy-egy, a társadalmi struktúrában elfoglalt helyet jelölnek, a szerepeket pedig azok az elvárások határozzák meg, amelyek az ilyen helyekre vonatkoznak” (Somlai 2009: 154). A szerep tehát az adott szituációban szereplő személy társadalmilag előírt viselkedése, reakálási módja.

A társadalomban betöltött szerepekhez kulturális elvárások, esetenként előírások kapcsolódnak, amelyek meghatározzák az adott személy adott státuszában megjelenő viselkedését, jogait, kötelelességeit (N. Kollár és Szabó 2017).

Ki kell hangsúlyoznunk, hogy a szerepek nem mereven rögzült struktúrák, hanem képlékeny, az interakciók során folyamatosan változó elvárások szerint működnek. Megkülönböztethetünk erősebb elvárásokat, amelyeket az adott szerephez tartozó

minden egyénnek teljesítenie kell (például a pedagógusok fejlesztő vagy értékelő szerepe), és gyengébb elvárásokat (melyeket az adott iskola vagy munkaközösség illeszt a pedagógusszerep mellé) (N. Kollár 2017). Mivel egy szerepre nemcsak egyetlen, hanem sokféle, egymástól különböző elvárás vonatkozhat, egész szerepkészletek jöhetnek létre. „Például egy iskolai pedagógus szerepére tanítványainak, azok szüleinek, tantestületi kollégáinak és igazgatójának egyidejű elvárásai vonatkozhatnak. De szakmai teendői és tervei során figyelembe kell vennie még további elvárásokat (például házastársáét) is. Az ilyen elvárások nem azonosak, szükségképp eltérnek egymástól, és egész sorozatát, készletét teremtik meg a státuszhoz tartozó szerepeknek.” (Somlai 2009: 154) A pedagógusszerepekre vonatkozó elvárásrendszerek alakítják ki a pedagógusok *feladat-, illetve az azokhoz kapcsolódó tevékenységrendszereit is.*

Ha pedagógusszerepekről gondolkodunk, számos irányból közelíthetünk a témához. Vizsgálódhatunk például *történeti aspektusból*, amennyiben a pedagógusszerepek változásait a neveléstörténet tükrében szeretnénk látni az ókortól napjainkig (Czike 2006). Az ókortól fellelhető írásos emlékek arra engednek következtetni, hogy a nevelő szerepét az adott történelmi korban uralkodó szellemi áramlatok, a földrajzi és kulturális jellemzők, illetve az adott állam társadalmi berendezkedése egyaránt meghatározta. Gondoljunk csak például az egyazon időben és területen, de teljesen más elvek alapján működő Spárta és Athén nevelésfelfogására. A gyermekekről alkotott felfogással párhuzamosan változtak a nevelővel, pedagógussal kapcsolatos szerepértelmezések is, de ennek részleteibe most nem kívánunk belemenni, számos kitűnő kötet született a témában (vö.: Zrinszky 1994, Dombi és Dombi 2015, Pukánszky & Lukács 2001). Ha továbbgördítjük ezt a gondolatmenetet, az is izgalmas lehet, ha a *tanulásról, tudásról alkotott felfogás* változása alapján tekintjük végig az egyes pedagógiai elméletek esetében a tanár szerepét a tanulási-tanítási folyamatban, pl. ismeretátadó pedagógia, szemléltetés pedagógiája, képességfejlesztő pedagógia, cselekvés pedagógiája, konstruktivista pedagógia (Nahalka 2002, Bárdossy et al. 2002). Ezen koncepciók átgondolása azért lehet hasznos, mert az, hogy a pedagógus tudatosan vagy tudattalanul milyen felfogással azonosul, kihat az általa vezetett pedagógiai folyamat minden elemére (tervezés, megvalósítás, értékelés). Máshogyan tervezi meg az órát, a módszereket, a tanulói tevékenységeket és azok értékelését, aki az ismeretátadó pedagógiával azonosult, mint aki a cselekvés pedagógiájának szellemiségével. Míg az előbbi jellemzően az előadás és a magyarázat módszereit alkalmazza az óra jelentős részében, az utóbbi a felfedeztető módszereket részesíti előnyben (pl. kutatásalapú tanulás, kísérlet, projekt). Ebből következően a tanári szerepkör is mást takar. Az ismeretátadó pedagógia szemléletében a tanár az, aki az adott tudományterületek képviselői által előre rendszerezett (alapvetően lexikális jellegű) tudást közvetíti a tanulóknak felé. A cselekvés pedagógiájával azonosuló pedagógusok sok esetben a tanulóknak kezébe helyezik a tanulási folyamat tervezését, szervezését és értékelését (l. projektmódszer), így a tanulóknak a jelenségek és a munkafolyamatok konkrét tapasztalása által maguk tár-

ják fel az ok-okozati összefüggéseket, és maguk alkotják meg a témához kapcsolódó rendszert. Természetesen ahhoz, hogy a tanulók által megalkotott rendszerbe ne kerüljön semmiféle tévképzet, és az megegyezzen az adott tudományterület által elfogadott törvényszerűségekkel, tényekkel, a tanárnak nagyon szorosan kell követnie az egész tanulói folyamatot. Tehát ebben a folyamatban a pedagógusnak nem kevesebb szerepe van, hanem másféle. Megteremti azt a tanulási környezetet, amelyben a tanulói felfedezés végbe tud menni, illetve szorosan követi és folyamatos visszacsatolással látja el az egész folyamatot és a tanulói tevékenységeket. A tanár szerepe az értékelésnél is módosul. Míg az ismeretátadó pedagógiánál jellemzően a tanuló lexikális tudását értékeli a pedagógus (hiszen ez az, amire ő maga is a hangsúlyt helyezte a folyamat során), a felfedeztető módszereket középpontba helyező pedagógus értékelése kiterjed az egész tanulási folyamatra és a kompetencia minden elemére, pl. ismeret, képesség, attitűd (vö.: Nahalka 2002). Ismerjük fel, hogy nemcsak a diák, de a pedagógus sem passzív elszenvetője az oktatási rendszernek, hanem nagyon erőteljes alakító, formáló szerepe van az oktatás minden szintjén (tanuló, tanulócsoport, évfolyam, intézmény, tantárgy).

A következőkben rövid jellemzést, idézeteket olvashat néhány tanuláselméleti irányzatról (vö: Bárdossy 2002). Ha visszagondol diákéveire, hogyan, milyen pedagógiai szellemben tanították Önt volt tanárai, akkor talán talál kapcsolódási pontokat az elemzett pedagógiákkal. Az is lehet, hogy saját pedagógusi gyakorlatát átgondolva tudatosulnak bizonyos tudattalan pedagógiai jelenségek, melyeket érdemes felülvizsgálni.

Ismeretátadó pedagógia: Az ebben a személetben tanító pedagógus a nevelés-oktatás feladatának az ismeretek átadását tartja. „A tanár feladata e gondolkodásmód szerint kizárólag az ismeretek alapos, szakszerű közvetítése. A célok szempontjából figyelembe nem vehető gyerekek vagy kisebb törődést kapnak, vagy egy erősen limitált követelményrendszernek kell megfelelniük. Az ilyen tanár eszményképe a nagyon művelt, tudós tanártípus, aki kiválóan magyaráz.” (Nahalka 1999: 47)

Szemléltetés pedagógiája: A tanár feladata ebben a szemléletben, hogy „a tanuló elé tárja a világot, lehetőleg valóságos tárgyak nézését, formájuk, felszínük tapintását, illatuk szagolását, ízük ízlelését, hangjuk hallgatását tegye lehetővé, ha azonban erre nincs mód, akkor legalább illusztrációkkal, modellekkel mutassa be a tárgyakat, a jelenségeket.” (Nahalka 2002: 56)

Képességfejlesztő pedagógia: „...az oktatás feladatának a képességfejlesztést tartja. Fontos a cselekvőképes tudás, de ez csak ritkán jelent kreativitást, inkább jól begyakorolható algoritmusok alkalmazásáról van szó. A tanár feladata egyrészt ugyanaz, mint az előbbiben, de kiegészül a gyakorlás feltételeinek megteremtésével. Pedagógiai eszményképe a képességfejlesztés, ami azonban legtöbbször csak a meghatározott algoritmusok alapos megtanítását jelenti.” (Nahalka 1999: 46)

Cselekvés pedagógiája: „A természettel kapcsolatos ismereteit e felfogásmód szerint a gyermek nem a tudás nyelvi vagy szemléltetésen alapuló közvetítésével sajátítja

el, hanem önálló felfedező tevékenységével. A tanítás során megfogalmazott feladatok ne pusztán szemlélődésre, megfigyelésre készítsék a gyermeket, hanem manipulálásra, problémamegoldásra, játékra, aktív explorációra, vagyis önálló, kutató tevékenységre.” (Nahalka 2002: 58)

Konstruktivista pedagógia: „... a tanítás során nem valamifajta tudásátadás (képesség-, készség-, szokás-, attitűd- stb. átadás) zajlik, hanem olyan folyamat, amelynek középpontjában a tanuló áll, akinek abszolút önálló, belső konstrukciós folyamatai a lényegesek. A pedagógus feladata egy olyan környezet megteremtése, amely az adott feltételek között optimálisan segítheti ennek a folyamatnak a kibontakozását. A folyamat természetéből adódik, hogy a tanuló nem lehet passzív, az új tudás lehorgonyzásának, gazdag kapcsolatrendszerének formálódásának folyamatosan kell zajlania a valós világ jelenségeire való reflektálással, e reflexió adaptivitásának állandó »bemérésével«.” (Nahalka 2002: 95)

Közelíthetünk úgy is a kérdéskörhöz, hogy a köznevelési rendszer szereplői hogyan gondolkodnak a pedagógusszerepről, azaz milyen a gyermekeknek, a szülőknek vagy akár maguknak a tanároknak, tanárjelölteknek a pedagógusképe (Szivák 2002, 2003, Vámos 2003a, b, Szántó 2012). A *pedagógusszerepekkel kapcsolatos pedagógusi, szülői, tanulói, tanárjelölti nézetek* feltárása az 1970-es évektől került a neveléstudományi kutatások fókuszpontjába a metaforakutatás módszerével. A metafora olyan (név)átvitelt takar, amikor egy jelenséget azonosítunk egy másikkal valamely közös tulajdonság alapján. Ahhoz, hogy minél könnyebben elő lehessen hívni ezeket a tudattalanban rejlő azonosításokat, a kutatók egy hasonlat keretében kéri a résztvevőket, hogy a vizsgált (általában absztrakt) jelenséget társítsák egy számukra konkrétan megfogalmazható jelenséggel, majd indokolják meg a társítás okát. Pl.: „A tanulás, olyan mint.... mert...”. A metaforaelemzés során több dolgot is megfigyelhetünk a metafora alkotójával kapcsolatban: melyek azok a fogalmak, amelyek között összefüggést vél felfedezni a válaszadó; ez az összefüggés milyen típusú és irányú; mely forrásfogalom köré csoportosul az átvitel jelentése; milyen a jelentés érzelmi töltése (Szivák 2002). A metaforakutatások alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a szerepértelmezéseket erőteljesen befolyásolja a válaszadó szerepe a pedagógiai folyamatban (szülő, gyermek, tanárjelölt, pedagógus), illetve a szóban forgó gyermekek kora. Míg alsó tagozatos gyermekeknél és szüleiknél főként a „szülő” és a „rendező” szerepekkel azonosítják a tanítót, addig felső tagozaton már megjelenik a pedagógus mint „edző”, trenírozó képzelettársítás is. Felső tagozaton tehát már a gyerekek is észlelik, hogy a tanár tudatos fejlesztő tevékenységet végez valamilyen (a gyerekek kompetenciafejlődésével kapcsolatos) cél elérése érdekében, akárcsak a sport területén az edzők. Középszintű korosztálynál a szülők és tanulók pedagógusszerep-felfogása erőteljesen kettévál. Míg a szülők továbbra is a szülőképpel azonosítják leginkább a pedagógust, addig a tanulóknál már az „edző”, „színész” a leggyakoribb választás (Vámos 2003).

Amennyiben az *összehasonlító pedagóguskutatásokat* hívjuk segítségül, akkor

megnézhetjük, hogy jelen korunkban adott geopolitikai és kulturális tényezők függvényében milyen különbségek lelhetők fel a tanári szerepértelmezések, illetve a tanári szerepkörhöz kapcsolódó tevékenységek között. Ehhez nyújtanak segítséget a nemzetközi vizsgálatok (pl. Education at a Glance, TALIS).

Gondolkodtató:

Válasszon ki egy Önt érdeklő, tanári szerepkörrel kapcsolatos témát, és végezzen szakirodalmi kutatást arról, miben különböznek az egyes oktatási rendszerek a választott téma tekintetében! A kutatáshoz az alábbi internetes portálok alkalmazása javasolt:

<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Lehet azonban, hogy az olvasó érdeklődését az kelti fel, hogy a *nevelési-oktatási szinteknek* (bölcsőde, óvoda, általános iskola, középfokú oktatás) vagy akár *színtereknek* (egyház, könyvtár, múzeum) megfelelően miben különböznek vagy éppen hasonlítanak a pedagógusok által betöltött szerepek, illetve szerepfelfogások (vö.: Trencsényi 2006).

A pedagógusi szerepekről az egyes *szervezeti szintek* mentén is gondolkodhatunk. Ez esetben megkülönböztethetjük az egyéni, tanulói szinthez, az osztály szintjéhez, az iskola szintjéhez kapcsolódó, valamint társadalmi szintű pedagógusi szerepeket (OECD 2005).

A kétezres évek elejétől új kontextusok is megjelentek a pedagógusi szerep és a hozzá kapcsolódó tevékenységrendszerek értelmezésével, csoportosításával kapcsolatban. A szakemberek az ismeret, képesség és attitűd komponenseket magukba foglaló *pedagóguskompetenciák* megfogalmazásával lehatárolták és keretrendszerbe foglalták a pedagógusi szerep- és tevékenységrendszerhez szükséges tudáselemeket (Kotschy 2011). Ennek hatására bizonyos feladatkörök felerősödtek, módosultak, illetve új tevékenységek és szerepelvárások is megjelentek a korábbiakhoz képest. A pedagóguséletpálya-modell jelenleg 9 pedagóguskompetenciát határoz meg, amelyek magukba sűrítik a pedagógusi szerep- és feladatelvárásokat is, ezt láthatjuk a következőkben (Oktatási Hivatal 2019: 13–14.).

Pedagóguskompetenciák:

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. kompetencia: A tanulás támogatása
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja
8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Szót kell ejtenünk a *kutatói, tanácsadói és vezetői szerepekről* is. Az előbbinél az oktatómunkán túl a kutatói feladatok felé, míg a két utóbbinál a tanulókon túl a (leendő) kollégák felé szélesedik a pedagógusi tevékenységrendszer. A pedagóguséletpálya-modell által honosodott meg hazánkban a nemzetközi gyakorlatban már korábban elterjed kutatótanári státusz (vö: 326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet). A kutatói és oktatói pálya évtizedekig csak a felsőoktatásban ért össze. A 2010-es évektől kezdve azonban a köznevelésben dolgozó tanár kutatói tevékenységre való lehetősége hivatalosan is létjogosultságot kapott. A kutatótanár alkotótevékenysége a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos vizsgálatok lefolytatásában és azok tudományos disszeminálásában nyilvánul meg (Bárdos 2015). A tanári szerepkör egy másik, sajátos aspektusa, amikor a feladatok egy része a leendő vagy már pályán lévő kollégákhoz kapcsolódik. Ide tartoznak a tanácsadói és/vagy vezetői szerep- és tevékenységrendszerek: mentor, szakvezető, szaktanácsadó, munka- vagy szakcsoportvezető, igazgatóhelyettes (Bárdos 2015).

Még sorolhatnánk a tanári szerepkörrel kapcsolatos megközelítéseket, de ezen a ponton lezárjuk a fejtegetést. A könyv fókuszpontjai a továbbiakban a tanári szerep- és feladatrendszer egyfelől a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjaival kapcsolatban, másfelől a tanulói közösségek alakulásának segítségével kapcsolatban részletezi. Azért ezeket a témákat helyeztük a könyv fókuszpontjába, mert a nemzetközi és hazai kutatások alapján ezen feladatok jelentenek leginkább kihívást a leendő és már pályán lévő pedagógusoknak (vö.: OECD 2005, 2011, Sági & Varga 2011, Mrázik 2010, Szemerszki 2015, Vámos 2016). A könyv célja, hogy segítsen eligazodni ezen tanári szerep- és tevékenységrendszerek körében, illetve az egyes fejezetek lehetőséget kínálnak arra, hogy bizonyos, nemzetközi és hazai kutatások alapján a pedagógusok által nagyobb kihívásnak észlelt területekhez segédanyagokat, példákat, esetelemzési vagy eljárási lehetőségeket kínáljon. A könyv utolsó egysége azonban túllép a korábbi témákon, és megközelítési lehetőségeket, szempontrendszereket próbál mutatni a pedagógusi szerep általános kihívásaira. Ugyanakkor az iskolában tapasztalt pedagógiai kihívásokra tekinthetünk úgy is, mint a szakmai fejlődés egyik mozgatórugójára, hiszen

minden új helyzet arra sarkall minket, hogy változtassunk valamin, hogy nyissunk más lehetőségek, módszerek, irányok felé, hogy meghaladjuk korábbi gondolkodásmódunkat. Ehhez azonban számos technika és módszer is rendelkezésünkre áll, így a kötet utolsó részében ezeket is bemutatjuk.

2. AZ OSZTÁLYFŐNÖKI SZEREPKÖRHÖZ KAPCSOLÓDÓ KÉRDÉSKÖRÖK ÉS DILEMMÁK

2.1. „Én mint osztályfőnök”

Ebben a fejezetben a következő kérdéskörökre keressük a választ: Mit jelent az osztályfőnöki szerep? Milyen diákkori tapasztalatok befolyásolják az ezzel kapcsolatos nézeteinket? Milyen rendelkezések határozzák meg az osztályfőnöki munka kereteit? Hogyan válhatunk sikeres osztályfőnökké?

2.1.1. Mielőtt belevágnánk...

Mielőtt részletesen ismertetnénk az osztályfőnöki szerephez kapcsolódó gondolatkört, arra kérjük, hogy az alábbi kérdések átgondolásával elevenítse fel, és ezt követően reflektáljon néhány kapcsolódó saját diákkori tapasztalatára. Hiszen a köznevelésben eltöltött évek alatt mindenkinek volt legalább egy osztályfőnök vagy ezt a feladatkört ellátó pedagógus az életében. Ezért érdemes azzal foglalkozni, hogy az osztályfőnöki tevékenységről nekünk mint (leendő) pedagógusoknak milyen nézeteink alakultak ki. A nézetek egy része rejtett, implicit, ezért ezek megismeréséhez olyan módszerek szükségesek, melyek alkalmasak arra, hogy ezeket a rejtett tartalmakat felszínre hozzák (Bárdossy & Dudás 2011). A következő feladatban arra nyílik lehetőség, hogy mindenki átgondolja, milyen követendő mintát nyújtottak számára saját osztályfőnökei, és melyek azok, amelyeket másként szeretne majd csinálni ebben a szerepkörben. Amennyiben lehetőség nyílik kis csoportban vagy párosával megbeszélni, érdemes összevetni, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a tapasztalatok között.

Gondolkodtató:

Elevenítse fel, milyen osztályfőnökökkel találkozott diákévei alatt! Melyek voltak azok a tapasztalatok, amelyek az Ön számára mint leendő osztályfőnök számára követendő példák lehetnek? Melyek voltak azok a tapasztalatok, amelyeket Ön majd máshogy szeretne megvalósítani?

2.1.2. Az osztályfőnöki szerep

Az iskola ismeretközvetítő, képességfejlesztő és attitűdformáló funkciója mellett kiemelten fontos színtere a szocializációnak. Ha belegondolunk, hogy közel annyi időt tölt egy tanuló az iskolában, mint otthon, érezzük a felelősségét és a súlyát is a helyzetnek. Nem véletlenül nevezik másodlagos szocializációs közegnek. Az iskola egyrészt teret ad érzelmi, értelmi és akaratú jelleget viselkedések megélésének, másrészt a

társadalmi-kulturális normákat megszűri és közvetíti. Az osztályfőnök az a személy, aki ezeket a társadalmi-kulturális normákat tudatosan vagy tudattalanul olyan módon közvetíti, hogy hidat képez a felnőtt társadalom (kollégák, szülők, szakemberek) és a diákcsoport között. A tizenévesek világában, amikor megkérdőjeleződik és átformálódik a szülőkkel, a világgal és az önmagukkal való kapcsolat, gyakran az a társas közeg az egyetlen fix pont, amelyet az osztály képvisel (Urbán 2021). Fontos ezért, hogy az osztályfőnök által megteremtett közeg biztonságos, kiszámítható és átlátható legyen, még akkor is, ha a különböző szerepek, viselkedésminták próbálgatásával ennek feszegetése is hozzátartozik a személyiségfejlődésükhöz (Fenyő D. 2010, Hoy & Weinstein 2013).

Ki a jó osztályfőnök?

A társadalomban betöltött szerepekhez kulturális elvárások, esetenként előírások kapcsolódnak, amelyek meghatározzák az adott személy adott státuszában megjelenő viselkedését, jogait, kötelességeit (N. Kollár & Szabó 2017). Az osztályfőnöki munka egy meglehetősen komplex szerep-, feladat- és tevékenységrendszer. Ahány osztályfőnök, annyiféle osztályfőnöki típusal találkozhatunk diákként és szülőként. Az, hogy egy pedagógus melyik típusú osztályfőnöki szerepértelmezéssel azonosul, nagyban függ a személyiségjellemzőitől.

Kutatásokból tudjuk, hogy van, aki a közösségformálásra helyez nagyobb hangsúlyt az osztályfőnöki tevékenységei során, míg más a konfliktuskezelésre vagy a személyiségfejlesztésre fókuszál inkább (vö.: Szekszárdi 2000). Urbán (2021) alapján négy alapvető osztályfőnöki szerepkört különböztethetünk meg. A menedzser típusú osztályfőnök többek között a szervezési és adminisztratív feladatokat helyezi tevékenységének fókuszába. Aki az osztályfőnökségben a csoportvezetői feladatokat látja legdominánsabbnak, az kiemelten fontosnak érzi, hogy figyelje és támogassa az osztályközösség alakulását. A mentori szereppel azonosulók a csoporttagok egyéni igényeire, szükségleteire fókuszálnak legjobban. A (nagy)szülői szereppel azonosulók azzal a bölcsességgel kísérik a tanulókat és a csoportjukat, amelybe akár a hibázás is belefér, hiszen ők már tudják, hogy pont a hibákon keresztül lehet a legtöbbet tanulni. Még lehetne folytatni a sort, hiszen az osztályfőnöki munkában rejlik lehetőségek szinte határtalanok. Természetesen ezek a szereptípusok sosem egymástól függetlenül nyilvánulnak meg, hiszen minden osztályfőnöknek valamennyi tevékenységet el kell látnia. Ugyanakkor a pedagógus rendelkezésére álló idő véges. Ezért akaratlanul is lesz olyan osztályfőnöki tevékenység, amelyre valaki nagyobb hangsúlyt helyez, míg másra esetleg kevesebbet. Hogy melyek ezek a tevékenységek, az jelentősen függ attól is, hogy az adott pedagógus az osztályfőnökség mely aspektusával, szerepértelmezésével azonosul leginkább (1. ábra).



1. ábra: Személyiségjellemzők, szerepértelmezés és preferált feladatok összefüggése az osztályfőnöki munka során

Mivel az osztályfőnök egyszerre tagja a tantestületnek, a rábízott osztálynak és az osztályhoz kapcsolódó szülői közösségnek, előfordulhat, hogy ún. szerepkonfliktusba kerül. Ennek egyik tipikus példája, amikor a konfliktust az osztályfőnöki szerephez kapcsolódó ellentétes elvárások okozzák. Előfordulhat például, hogy egy adott szituációban az osztályfőnöktől más helyzetmegoldást vár el a tantestület, az osztály és a szülői közösség. Szerepkonfliktust okozhat az is, hogy az osztályfőnökök egyben szaktanárok is, illetve ha valaki a saját gyermekét tanítja. (N. Kollár & Szabó 2017)

Gondolkodtató:

Az alábbi összefoglaló segítségével gondolja át, hogy a szerepkonfliktusok típusai (Guiot 1984) közül melyekkel találkozott saját életében, egyrészt iskolai, másrészt otthoni vagy egyéb környezeti kontextusban!

A szerepkonfliktusok típusai (Guiot 1984):

Szerepen belüli konfliktus:

Amikor egy egyénnel szemben támasztott elvárásokban ellentmondások vannak, ha az egyén bizonyos elvárásoknak eleget tesz, akkor másokat nem tud teljesíteni. Az osztályfőnöki szerepkörben gyakran találkozunk a pedagógus ezzel a jelenséggel, amikor a diákok, a szülők és a kollégák keresztútjába kerül. De ide tartozik az is, amikor egy munkaközösség-vezetőnél ellentmondásba kerül az, amit a pedagógusok és amit az igazgató elvárnak.

Szerep-én-megfelelés:

Ide azok a helyzetek tartoznak, amikor a szerephez tartozó elvárások ellentétesek az egyén személyes tulajdonságaival, szükségleteivel (pl. készségek, képzettség, egy autoriter személyiség demokratikus munkacsoportba kerül stb.). Például olyan szabályokat kell betartatni a tanulókkal az iskolában, amelyekkel nem tud azonosulni a pedagógus.

A szerepek közötti konfliktus:

Ide tartoznak azok a helyzetek, amikor az egyénnek a különböző csoportokhoz tartozó és esetenként egymást kizáró normarendszereknek egyszerre kell megfelelnie. Például amikor egy szülő egyszerre a tanára is a gyermekének.

Az osztályfőnöki szerepez kapcsolódó dilemmákról Fenyő D. György (2001) írt elgondolkodtató tanulmányt. Ennek átgondolására invitáljuk a következőkben az olvasót!

Gondolkodtató:

Olvassa el Fenyő D. György (2001) „Nem lehet soha nem igaz szavad” című írását, és gondolja át a következő kérdéseket! Milyen dilemmákat vet fel az írás? Milyen főbb kategóriákba sorolja az osztályfőnököket a szerző? Melyik osztályfőnöki szerepértelmezés szimpatikus közülük Önnek, és miért?

Forrás: Fenyő D. Gy. (2001). „Nem lehet soha nem igaz szavad”. Néhány etikai dilemma az osztályfőnöki munkában. In. Szekszárdi J. (szerk.) *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest 87–96.*

2.1.3. Az osztályfőnöki feladat- és tevékenységrendszer

Az osztályfőnöki szerep több mint 150 éves múltra tekint vissza. Amikor 1849-ben bevezették a középiskolákba a szakrendszert, a gimnáziumokban és a polgári iskolákban az igazgatóknak évente ki kellett jelölniük egy pedagógust, aki az osztályokban biztosította a fegyelmet, ellátta az osztállyal kapcsolatos adminisztrációs teendőket, kapcsolatot tartott a szülőkkel és a kollégákkal, illetve vezette a tanulók megismerésére szolgáló „jellemlapot” (Schüttler & Szekszárdi 2001). A jelenlegi központi szabályozó dokumentumok az osztályfőnöki munkára vonatkozóan szűkszavúan fogalmaznak, és elsősorban az adminisztratív feladatokat emelik ki. Ezek alapján az osztályfőnök feladata a tanuló magatartásának és szorgalmának értékelése az osztályban tanító pedagógusokkal egyetértésben (2011. évi CXCV. törvény, 54. §). Az osztályfőnök vezeti az osztálynaplót, a törzslapot, kiállítja a bizonyítványt, és vezeti a továbbtanulással összefüggő nyilvántartást, továbbá a közösségi szolgálattal összefüggő adatokat (20/2012. EMMI rendelet, 112. §, 133. §). Az osztályfőnöki munkához kapcsolódó

konkrét tevékenységeket és feladatköröket az oktatási intézmény pedagógiai programjában kell rögzíteni (20/2012. EMMI rendelet, 7. §). Ilyen értelemben eltérések lehetnek az intézmények között az osztályfőnöki munka tartalmát illetően.

Mi az osztályfőnök feladata?

Az osztályfőnöki munkához kapcsolódó konkrét tevékenységeket és feladatköröket az oktatási intézmény pedagógiai programjában kell rögzíteni (20/2012. EMMI rendelet, 7. §).

Példaként bemutatjuk az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum nevelési programjában meghatározott osztályfőnöki feladatokat.

Gondolkodtató:

Ha kedvet érez hozzá, a pedagógiai program vonatkozó részének olvasása közben gondolja át a következő kérdéseket: Melyek azok az osztályfőnöki feladatok a listából, amelyeket Ön is tapasztalt diákként? (Jelölje: A-val!) Melyek azok az osztályfőnöki feladatok a listából, amelyeket nem tapasztalt, de örült volna neki diákként? (Jelölje B-vel!) Melyek azok az osztályfőnöki feladatok a listából, amelyek valami miatt leginkább meglepték Önt? (Jelölje C-vel!) Van-e olyan, ami nem szerepel a listában, de Ön szerint fontos lenne, hogy benne legyen?

Példa az osztályfőnöki feladatok és tevékenységek meghatározására (EKKE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum, 2022: 35–36. o.):

„7.3. Az osztályfőnök feladata

Közvetlen nevelő munka:

Betartja az alapvető erkölcsi normákat a tanulókkal, a szülőkkel és a nevelőtársakkal szemben. Megfelelő magaviseletű; az iskolai diák-önkormányzati munkában és az iskolai rendezvényeken aktív osztályközösséget alakít ki az osztályközösség megfelelő irányításával. Fejleszti a tanulók személyiségét, elősegíti egészséges lelki és testi fejlődésüket. Elősegíti a társadalmi normákhoz és az iskolai elvárásokhoz igazodó értékrend kialakítását és elfogadását. Az osztályszintű és az iskolai rendezvényeken kíséri osztályát, felügyel a tanulókra. Tanórákon kívüli – szükség esetén – iskolán kívüli közösségfejlesztő, szabadidős programokat (pl. osztálykirándulás, túra, színház-, múzeumlátogatás) szervez. Tájékozódik a tanulók iskolán kívüli tevékenységeiről. A házi rendet megsértő vagy feladatait elmulasztó tanulót először szóbeli figyelmeztetésben, majd írásbeli figyelmeztetésben, intőben vagy rovóban részesíti. Súlyosabb esetben javaslatot tesz a tanuló elleni fegyelmi eljárás lefolytatására.

Minden hó végén érdemjeggyel értékeli a tanulók magatartását és szorgalmát. (Kivételt képez az érettségi utáni technikumai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Az első félév végén és a tanév végén javaslatot tesz a nevelőtestületnek a tanulók magatartás és szorgalom osztályzatára. (Kivételt képez az érettségi utáni technikumai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Az első félév végén és a tanév végén javaslatot tesz a nevelőtestületnek a tanulók egész tanévi munkájának dicsérettel történő elismerésére.

Az osztálytermet az aktuális évszakknak, alkalomnak megfelelően dekorálja, esztétikus környezet kialakítására törekszik. Törekszik az osztályterem rendjének, tisztaságának megőrzése. Lehetőség szerint részt vesz pedagógiai témájú konferencián, továbbképzésen.

Adminisztrációs feladatok:

Pontosan elvégzi az osztállyal kapcsolatos ügyviteli feladatokat (adatok egyeztetése). Elkészíti az osztályfőnöki munka éves tervzetét (osztályfőnöki munkaterv, osztályfőnöki tanmenet). Figyelemmel kíséri a tanulók hiányzásait, könyveli azokat a digitális naplóban. Igazolatlan mulasztás esetén a jogszabályokban előírt rendelkezések alapján jár el. Kitölti és vezeti az osztálynaplót, hetente ellenőrzi a szükséges beírásokat, és szükség esetén gondoskodik azok pótlásáról. A digitális naplót havonként ellenőrzi; a naplóvezetésben található hiányosságok esetén felhívja az osztályban tanító pedagógusok, illetve szükség esetén az iskolavezetés figyelmét. Havonta ellenőrzi az érdemjegyek számát, jelzi a kollégák felé a hiányosságokat. Felfekteti és vezeti a tanulói törzslapokat és bizonyítványokat. Elkészíti az osztálystatisztikákat és ezekhez kapcsolódó elemzéseket. Elkészíti a félévi és tanév végi értékeléseket az osztályközösség fejlődéséről. Az iskolaorvosi szolgálat bevonásával figyelemmel kíséri a tanulók egészségi állapotát, és erről szükség esetén tájékoztatja az osztályban tanító nevelőket (pl. tartós betegségek, fogyatékoságok, gyógyszerérzékenység).

A tanulást segítő feladatok:

Figyelemmel kíséri a diákok tanulmányi előmenetelét, és erről rendszeresen – legalább havonta – tájékoztatja a szülőket. (Kivételt képez az érettségi utáni technikumai képzésben résztvevő tanulók képzése.) A bukásra álló tanulók szüleit a félév vége és az év vége előtt legalább egy hónappal írásban értesíti. (Kivételt képez az érettségi utáni technikumai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Ha a tanuló az év végén tanulmányi kötelezettségeinek nem tesz eleget, a szülőket tájékoztatja a tanuló továbbhaladásának feltételeiről. (Kivételt képez az érettségi utáni technikumai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Támogatja a tehetséges tanulók fejlődését. Segíti és ösztönzi a tanulók gimnáziumi továbbtanulását, megismerteti őket a pályaválasztási és továbbtanulási lehetőségekkel. A nyolcadik évfolyamban a szülők döntése alapján ellátja a tanulók gimnáziumi jelentkezésével kapcsolatos feladatokat, elkészíti az ehhez szükséges dokumentumokat. Fokozott törődéssel foglalkozik az osztályába járó kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal.

Az osztály tanulóinál ellátja a gyermekvédelmi feladatokat, együttműködik a gyermekvédelmi felelőssel, szükség esetén a gyermekjóléti és családsegítő szolgálattal. Segíti a tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzdő tanulók iskolai munkáját.

Tájékoztatási, kapcsolattartási feladatok:

Megismeri a tanulók családi és szociális körülményeit. Rendszeres kapcsolatot tart és együttműködik a tanulók szüleivel. (Kivételt képez az érettségi utáni technikai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Rendszeres kapcsolatot tart együttműködik az osztályban tanító nevelőkkel. Tájékoztatja a tanulókat és a szülőket az őket érintő kérdésekről. Érdemi választ ad a szülők és tanulók iskolai élettel kapcsolatos kérdéseire. Figyelmezteti a szülőket, ha a gyermekük jogainak megóvása vagy fejlődésének elősegítése érdekében intézkedést tart szükségesnek. (Kivételt képez az érettségi utáni technikai képzésben résztvevő tanulók képzése.) A szülők (érettségi utáni technikai tanulók) figyelmét felhívja a szociális és egyéb juttatásokra. Támogatja és segíti az osztályban működő szülői szervezet munkáját. (Kivételt képez az érettségi utáni technikai képzésben résztvevő tanulók képzése.) A szülők tájékoztatására szülői értekezleteket és fogadó órákat szervez. (Kivételt képez az érettségi utáni technikai képzésben résztvevő tanulók képzése.) Fokozott törődéssel foglalkozik az osztályába járó kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal. Az osztály tanulóinál ellátja a gyermekvédelmi feladatokat, együttműködik a gyermekvédelmi felelőssel, szükség esetén a gyermekjóléti és családsegítő szolgálattal. Segíti az iskolai diákönkormányzat munkáját.”

2.1.4. Alternatív megoldások az osztályfőnökségre

Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban sajátos diáktámogató, ún. *patrónusrendszer* működik. A Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnáziumban az *évfolymafelelősi rendszer* került bevezetésre, míg a Közgazdasági Politechnikumban *két osztályfőnökösi modellel* dolgoznak. A következőkben ezeket a modelleket ismerheti meg részletesen.

Gondolkodtató:

Olvassa el a következő szövegrészleteket, és gondolja át a következő kérdéseket: Mi a különbség a hagyományos osztályfőnökség és a szövegekben kirajzolódó szerep- és feladatkör között? Melyik megoldás tetszik közülük leginkább Önnek, és miért? Mi az a mozzanat, amit beemelne a hagyományos osztályfőnöki szerepkörbe közülük?

Patrónusrendszer

„(...) Mindnyájan úgy gondoltuk, hogy ha egy pedagógus felelősen akar együttműködni a diákokkal, ha jól meg akarja ismerni a rábízott gyerekeket, ez csak úgy működhet, ha kis létszámú csoportja van. Így találtuk ki a PATRÓNUS-t. Ki is ez? A patrónus amolyan iskolai szülő. Szakember, akinek az a dolga, hogy nevelje, tanítsa, segítse, támogassa, ellenőrizze, képviselje azokat a gyerekeket, akik őt patrónusuknak választották. A patrónus pedagógus, aki segíti a gyereket, tájékoztatja, támogatja, részt vesz döntéseiben, számonkéri botlásait. A patrónus feladata, hogy segítse a tanulók önismeretének kialakulását, adottságaik megismerését, a nekik leginkább alkalmas tevékenységformák, hosszabb távon életpályájuk kiválasztását. A patrónus pedagógus, aki a gyerekek életkorának, személyiségének megfelelő pedagógiai eszközökkel segíti őket a világ megismerésében, az értékek megtalálásában, a normák, az együttműködési formák kialakításában. (...) Az első év elején a nyitótáborban a gyerekek a saját patrónusukat a teljes képzési időszakra választják az évfolyammal dolgozó hat tanár közül. (...) Az egy patrónushoz tartozó gyerekeket az AKG-s szótár szerint »csibének« hívjuk, ők alkotják a fészecaljat. Egy fészecalj nem feltétlenül közösség, bár lehetnek közös programjaik, vállalásaik, feladataik. Hetente egy alkalommal összejön a fészecalj. Ilyenkor a gyerekek beszámolnak egymásnak és a patrónusnak a heti eseményekről, sikerekről, kudarcokról, problémákról. Ekkor lehetőség van az információcserére, az operatív kérdések megbeszélésére. Törekszünk arra, hogy a gyerekcsoportnak kialakuljanak a közös ünnepei, legyenek hagyományaik (születésnapok, karácsony megünneplése, az értékelő osztása). A fészecalj tehát a kisiskolai létben a legfontosabb csoport, sokféle funkcióval. Egy kicsit a család analógiánál maradva, ez egyszerre normatív és védelmező közeg. Az a hely, ahol a gyerekek meg kell találnia önmagát. Ebben a patrónuson kívül a kortárs csoportnak is nagy szerepe van. A jó és tartalmas kapcsolat kialakításához szükség van az egyéni, négy szemközt folytatott beszélgetésekre is. Ezt nem könnyű megszervezni, de azt gondoljuk, legalább fél évente egyszer minden gyerekkel le kell ülnünk beszélgetni. (...) Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban nincs házirend, intézményi büntetés, ellenőrző. A patrónus segíti a gyerekeket abban, hogy megtalálják a »falakat«, a szabadságuk határát. A patrónus az a felnőtt, aki kitalálja, megfogalmazza, egyezteteti az egyes gyerekre vonatkozó pedagógiai eljárásokat, elvárásokat, hosszabb-rövidebb távra célokat tűz ki a gyerek elé. A szülői házzal egyeztetve alakítja a gyerekek értékrendjét. Itt olyan értékekről van szó, amelyek a tanítási folyamatban kevésbé tudnak artikulálódni (szociális érzékenység, empátia, nyitottság, türelem stb.). A jó és tartalmas kapcsolat kialakítása a szülőkkel nagyon fontos. Az egyéni beszélgetések, a csibe-szülők megteremtik ennek lehetőségét. Nemcsak akkor ülünk le a szülőkkel, ha baj van, hanem rendszeres alkalmakat teremtünk. Az a tapasztalatunk, hogy nagyon jó beszélgetések alakulhatnak ki egy-egy problémafelvetés kapcsán. Itt is lehet kötetlenebb együttlétet teremteni. A patrónusok rendszeres

kéthetenkénti értekezletükön a gyerekekről beszélgetnek. Értékelik a napi munkájukat, foglalkoznak a problémáikkal. A gyerek sokoldalú, több szempontú megismerése, a megalapozott jó kapcsolat a szülői házzal, a szaktanárokkal való rendszeres információcsere lehetővé teszi, hogy a patrónus félévente megírt szöveges értékelője valójában tükröként funkcionáljon.” (Harsányi, 2005:36)

Évfolyamfelelősi rendszer

„Az évfolyamfelelősök »függetlenített osztályfőnökök«, akik egy egész évfolyamért (két osztály) felelősek. Kiemelkedő szerepük van a rájuk bízott tanulók személyiségformálásában, önismeretük, reális énképük kialakításában. Lehetőségük van az egyéni bánásmód megvalósítására. Részt vesznek a differenciált képzés szervezésében és kivitelezésében. Külön figyelmet fordítanak a személyenkénti egészségnevelésre, drogprevencióra, a tanulási és/vagy képességzavarok feltérképezésére. Fontos szerepük van a »Bethlenes hagyományok« ápolásában. Feladatuk a pedagógiai programban leírt évfolyamvizsgák szervezésében, lebonyolításában való részvétel. Ellátják az esetenkénti helyettesítési munkát (a szaktanárok útmutatása alapján), illetve a rájuk bízott ügyeletet. Sokoldalú munkájuk feltétele, hogy tantárgyat nem tanítanak így teljes idejüket a fenti feladatok ellátására fordíthatják.” (Cseke 2008: 27)

Két osztályfőnökös modell

„Ez a (két osztályfőnökös) modell nagyon hatékonynak bizonyul a mindennapi pedagógiai munkában. Egyfelől a diákok számára kézzelfogható mintáját adja az együttműködésnek, az esetleges konfliktusok kezelésének a felnőttek között még akkor is, ha a saját családi környezetükből hiányzik ez a minta. Ugyanakkor bizonyos pedagógiai helyzetek kezelésénél óriási könnyebbség, hogy van kivel végiggondolni a döntéseket. Így nem egyetlen személy elfogultságai, pillanatnyi hangulatai befolyásolnak súlyos döntéseket. A megosztott felelősség elvének érvényesítése lehetővé teszi, hogy a diákok szemtanúi legyenek különböző értékrendek ütköztetésének, termékeny vitának. Az adminisztratív többletmunka elvégzésében is nagy segítség a munkamegosztás. Hosszú párválasztási időszak előzi meg az osztályfőnök párok létrejöttét. (...) A két osztályfőnöknek képesnek kell éreznie magát az együttműködésre, máskülönben kooperációjuk nem igazán lehet példa értékű. (...) Az osztályfőnök párok maguk alakítják ki a munkamegosztásukat. Adott a közösen elvégzendő feladatmennyiség, amiről pontos leírás készül. Ennek felosztásáról a párok maguk egyeznek meg, erre vonatkozó külső utasítás nincs, hiszen minden osztályfőnöknek megvannak a maga erősségei és gyengéi, ezért ennek megfelelően célszerű felosztani a feladatokat. Mindig mindketten jelen vannak az osztálykirándulásokon, osztályprogramokon, osztályitokon. (...) Fontos, hogy szo-

ros együttműködés alakuljon ki a diákok családjával, ezért az osztályfőnökök minden tanulmányait megkezdő diák szüleivel leülnek egy hosszabb beszélgetésre. Ennek célja, hogy az osztályfőnökök minél pontosabb képet alkothassanak a diákok szociális helyzetéről, problémáiról, terveiről. Ezt a beszélgetést négy, illetve hat év elteltével a végzős diákok szüleivel is megismétlik. Negyedévenként, illetve a hatosztályos modellben havonta és félévenként szövegesen értékeli a diákok tanulmányi előmenetelét, közösségben betöltött szerepét, magatartását. Ezekben az értékelésekben megpróbálnak olyan kérdéseket felvetni, amelyek előre mozdíthatják a diák pozitív változásait. Az osztályfőnökök megszervezik a kötelező évkezdő tanulmányi kirándulások programját, csoportépítéssel, személyiségfejlesztéssel foglalkoznak az osztályidőkön, valamint el látják az adminisztratív feladatokat. (...) Úgy gondoljuk, hogy a két osztályfőnöknek van arra esélye, hogy olyan közösségeket építsen, amelyek megtartó erővé tudnak válni a kamaszkor és a felnőtté válás nagyon problematikus időszakában.” (Bíró 2005:36)

A következőkben néhány tanácsot szeretnénk a figyelmébe ajánlani az olvasónak. Fenyő D. György (2014) 44 olyan tanácsot fogalmaz meg és fejt ki, amelyek átgondolásával leendő pedagógusként egyfelől beleláthatunk az osztályfőnöki kihívásokba, másfelől tapasztalt tanárként átgondolhatjuk, hányadán állunk a tanulmányban megfogalmazott felvetésekkel.

Gondolkodtató:

Olvassa el Fenyő D. György (2014) írását az osztályfőnököknek szóló tanácsairól! Válassza ki azt az öt tanácsot, amely az Ön számára a legfontosabb ahhoz, hogy sikeres osztályfőnökké váljon! Az egyes tanácsokhoz tartozó részletes magyarázatokat a hivatkozáshoz kapcsolódó felületeken találja meg.

1. *A tanár akkor vállaljon osztályt, amikor szeretne!*
2. *Fiatalon kell először osztályfőnökséget vállalni!*
3. *Két osztály között hagyjon ki egy tanévet!*
4. *Ne hasonlítsa az új osztályt az előzőhöz!*
5. *Azt kell kihozni minden osztályból, ami bennük van!*
6. *Az osztályfőnöknek figyelembe kell vennie, hogy ő maga is változik!*
7. *Az osztályfőnök azt mutassa meg az osztályának, ami neki fontos!*
8. *Tágítsa ki az iskolát!*
9. *Ha kell, kérjen segítséget más szakembertől!*
10. *Konzultáljon!*
11. *Tudomásul kell venni: minden osztály fellázad az osztályfőnöke ellen!*
12. *Szét kell választani az erkölcsi vétséget, a magatartásbeli zavart és a különböző értékrendek eltéréseit!*
13. *Ne féljen a konfliktusoktól!*
14. *Találja meg a középutat az erkölcsi terror és az erkölcsi relativizmus között!*

15. Találja meg a középutat az izlésbeli terror és az izlésbeli relativizmus között!
16. Tudomásul kell venni: minden generációnak megvan a maga szubkultúrája.
17. Támaszkodjon az együttes élmény erejére!
18. Támaszkodjon az osztály öntevékenységére, az osztály önmozgására!
19. Az osztályfőnök csoportfolyamatokat irányítson és csoportértékkrendet alakítson ki!
20. Nem az osztályfőnök melletti szolidaritás a legfőbb érték!
21. Ki kell használni az osztályfőnöki órákat!
22. Minden programot körültekintően meg kell szervezni! De: el kell kerülni a túlszervezést!
23. Minél több információt kell adni a gyerekeknek!
24. Mindent meg kell tanítani minden új osztálynak!
25. Teremtsen biztonságot!
26. Adja meg az osztálynak a szabadság levegőjét!
27. Döntse el, mit vállal és mit nem!
28. Az osztály belső világába ne akarjon belelátni és beleszólni!
29. Legyen tisztában vele: bármit tesz, és bármit mond, ő a minta a diákjai számára!
30. Nem szabad visszaélni semmiféle bizalommal!
31. Az osztályfőnök a szülő partnere a nevelésben, és nem a szülő az osztályfőnöké!
32. A szülőknek csak azt kell elmondani, amiben ők kompetensek!
33. Nem szabad a szülőket megszegényíteni!
34. Tudni kell: minden szülő másként reagál ugyanarra.
35. Tartsa távol a szülőket a gyerekek iskolai hétköznapijaitól! De: teremtsen alkal-
makat a szülőknek arra, hogy lássák a gyerekük iskolai életét!
36. Kérdezzen!
37. Nem az a jó szülő, aki szidja a gyerekeit!
38. Bízni kell az időben!
39. Szabad hibázni! Minden hiba kijavítható!
40. Lehetőleg minden konfliktust azonnal meg kell oldani! Nem szabad a haragot
sokáig cipelni!
41. A tanár a felnőtt!
42. Önelemzés, önvizsgálat, önkorrekción!
43. Legyen bátran ember! Legyen bátran önmaga!
44. Keresse meg az örömet az osztályfőnökségben! Csinálja örömmel!

1 Forrás: Fenyő D. Gy. (2014). Tanárparadoxon. 44 tanács osztályfőnököknek. Új Köznevelés (70)8. pp. 34–38.

2.1.5. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Olvassa el az alábbi eseteket, és gondolkodjon el a hozzájuk kapcsolódó kérdéseken! Ha lehetősége adódik rá, vitassa meg felvetéseit (leendő) kollégáival is!

„Gergő hatodikos fiú, jól tanul, szívesen kapcsolódik be minden osztályprogramba. Most éppen Budapestre készülnek színházba az osztállyal. Édesanyja nem engedi el, mert szerinte nem kell olyan messzire menni. Ki tudja, mi történne ott. Jól meglesznek ők színház nélkül is. Ő nem költ pénzt ilyenre. De ha nem kell fizetni, akkor sem engedi el. Ott a tévé, nézze azt.” (Sallai 2008a: 160) Hogyan értelmezi a szülő álláspontját, aggodalmát? Hogyan oldaná meg a helyzetet a szülővel?

2.2. Mi (lehetne) az osztályfőnöki óra?

A fejezet célja, hogy néhány alapvető információ ismertetését követően példát mutasson arra, hogyan, milyen céllal, milyen módszerekkel szervezhető meg tartalmasan és hatékonyan egy osztályfőnöki óra. Kiemelten foglalkozunk a pályaorientáció témakörével. Egyfelől ez az a terület, amely nem tartozik más kollégához, másfelől magába sűrít olyan önismereti elemeket, amelyek nagymértékben hozzájárulhatnak nemcsak a diákok személyiségfejlődéséhez, de egymás jobb megismeréséhez, elfogadásához is. És nem utolsósorban az osztályfőnök is jobban, más oldalról is információkat szerezhet a csoportjába tartozó tanulókról.

2.2.1. Mielőtt belevágnánk...

Ha belegondolunk abba, hogy egy tanév alatt 30 osztályfőnöki óra van, ami nyolc év alatt 240 órát tesz ki, akkor megállapíthatjuk, hogy mekkora muníció rejlik ebben az időintervallumban, ami sokszor kiaknázatlanul vész el az adminisztrációs tevékenységek vagy a szakórák pótlásának rengetegében. Mégis ha valaki tartalmat szeretne vinni ezekbe az órákba, gyakran eszköz, módszer, esetleg téma hiányában szenved, annak ellenére, hogy a lehetőségek és a források tárháza szinte végtelen (Fenyő D. 2010). Ugyanakkor számos esetben előfordul, hogy az osztályfőnök nem találja a hangot az osztályával, nem érti, hogy miért nem hallgatnak rá, miközben elszalasztja még azokat a törvény adta lehetőségeket is, amikor jobban megismerhetné a csoportját, vagy közösségépítő tevékenységekkel élhetne. Az osztályfőnöki órák tartalmával kapcsolatos kérdéskörök megtárgyalása előtt Önt egy mini kérdőíves vizsgálat elvégzésére ösztönözzük.

Gondolkodtató:

Amennyiben lehetősége van rá, készítsen kutatást a környezetében élő diákok (vagy felnőttek) tapasztalatairól az osztályfőnöki órák tartalmával kapcsolatban! Milyen fő tendenciák rajzolódnak ki? Szükséges-e ezen a tendencián változtatni? Ha igen, Ön mit, hogyan változtatna?

2.2.2. Mi az osztályfőnöki óra?

Az osztályfőnöki óra a múlt század közepén jelent meg, amikor az 1946-os általános iskolai tanterv ötödik osztálytól kezdve órarendi keretek közé iktatva heti egy óra „szabad beszélgetést” jelölt ki. Ebben az időkeretben lehetőség nyílt közvetlenebb kommunikációra a tanár és diák között, de a diákönkormányzattal kapcsolatos kérdések ugyanúgy megvitatásra kerülhettek, mint a diákok által felvetett problémák. Az „osztályfőnöki óra” elnevezés 1958-ben került be a köznevelésbe (Schüttler & Szekszárdi 2001). Az 1996-ban megjelent Nemzeti alaptanterv szabad kezett engedte az igazgatóknak az osztályfőnöki szerepkört és órát illetően, hogy az a helyi igényeknek megfelelően alakuljon. Ezen a 1998-as kerettanterv változtatott, amely újra kötelező órarendi keretbe illesztette az osztályfőnöki órát. Jelenleg közösségi nevelés (osztályfőnöki) néven találjuk meg a szabályozó dokumentumokban, és heti 1, az órarendbe kötelezően beépített órát takar. A 2020-as NAT alapján „az osztályfőnöki órák célja a gyermekközösségeknek és az egyes tanulók személyiségének fejlesztésével a közösség és az egyén egymáshoz, valamint a társadalomhoz való helyes viszonyának megalapozásával, a tanulók erkölcsi tulajdonságainak, meggyőződésének formálásával, az egyéni és a közösségi érdekek összehangolásával fejleszteni a szociabilitást, a testi-lelki harmóniát, a tanulók társas, egyéni és iskolai kapcsolatait, a szabálytudat erősítését.” (NAT 2020) A dokumentum szerint az órán kiemelt szerepet kell hogy kapjon az önismeret, a konfliktuskezelés és a pályaválasztásra történő felkészítés. Minden évben sorra kell hogy kerüljenek a következő témák az életkornak megfelelő tartalmakkal:

1. Közösség és személyiség
2. Tanulás és munka
3. Én és a társadalom
4. Egészséges életmód

A közösségfejlesztéssel kapcsolatos lehetőségeket a következő fejezetben részletezzük. Ebben a fejezetben a Tanulás és munka, azon belül is a pályaválasztás témájához kapcsolódó osztályfőnöki feladat- és tevékenységrendszerre mutatunk példát.

2.2.3. Pályaorientáció segítése, de hogyan?

A pályaorientáció témáját azért emeltük ki az osztályfőnöki feladatok közül, mert magába foglal számos olyan tevékenységet (tanulók megismerése, önismeret fejlesztése stb.), amely önmagában is az osztályfőnöki munka részét kell hogy képezze, hiszen támogatja a tanulói személyiségfejlődést, és segíti a pedagógus közösségformáló tevékenységét is.

Az osztályfőnöknek alapvető feladata, hogy ismerje az osztályába járó tanulókat, családi, szociális helyzetüket, környezetüket; képességeiket, készségeiket, tanulási sikereiket és problémáikat; érdeklődési területeiket; napirendjüket; szülőkkel, kortársakkal, felnőttekkel való kapcsolatrendszerüket (N. Kollár & Szabó 2017, Czető et al. 2020). Minél több oldalról ismeri meg a diákjait, annál sikeresebben tudja támogatni többek között a pályaválasztási folyamatukat is. A tájékozódásnak különböző módjai lehetnek. A családi és szociális környezetről jellemzően a szülőkkel való találkozás (szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás), illetve a tanulóval történő beszélgetések során szerezhet a pedagógus információkat. A diákok tanulási stratégiáiról kérdőívvel, tesztekkel tájékozódhat az osztályfőnök, de a kollégákkal, szülőkkel, a pedagógus munkáját segítő szakemberekkel történő egyeztetés során is számos hasznos információhoz juthat. A diákoknak különböző kompetenciaterületekkel kapcsolatos információk feltérképezésére a tanórákon túl kiváló lehetőséget biztosítanak az alkotóműhelyek, szakkörök, fakultációk, valamint a kollégákkal, szakemberekkel történő konzultációk is. A tanulói érdeklődési területek megismerése kiemelten fontos, hiszen nem mindig esik egybe egy-egy tantárgyi tartalommal. Ez esetben a tanár tud segíteni a diáknak abban, hogy az adott érdeklődési terület milyen szakmához áll a legközelebb, és ahhoz milyen tantárgyi tudás szükséges. Az érdeklődés feltérképezése történhet önismereti feladatokkal, kérdőívvel, személyes beszélgetéssel. A tanuló társas rendszerére vonatkozóan a szociometria vagy a megfigyelés módszerét alkalmazhatja a tanár, de a közösségi játékok, illetve az iskola által szervezett események (kirándulások, osztályfőnöki óra, projekthét, táborok, erdei iskola stb.) is lehetőséget adnak erre (Szekszárdi 2001).

Amennyiben a pályaorientáció fogalmát szeretnénk definiálni, összefoglalva a következőket lehet mondani: „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya kiválasztását, kiterjedt információnyújtás révén” (Szilágyi & Völgyesy 1996: 59). Egy részletesebb fogalommagyarázat értelmében: „az iskolai pályaorientáció elsődleges célja, hogy a fiatalok megszerezzék azokat a kompetenciákat, amelyek birtokában képesek az önálló életpályavitelre, felkészültek az esetleges pályakorrekcióra, vagyis egyéni életpályájukat képesek sikeresen menedzselni” (Hegyi-Halmos 2018: 62.). Ne hagyjuk azt se figyelmen kívül, hogy a pályaorientáció a konstruktív életvezetés kialakításának egyik fontos pillére, azaz egy olyan életforma kialakítását segíti, amely szociálisan, a közösség szempontjából értékes, és az egyén számára is örömteli, eredményes.

Tehát egyszerre tudja benne az egyén kibontakoztatni saját személyiségét, miközben mindez a társadalom számára is értékessé válik (vö.: Bábosik 2020).

Az iskolai pályaaorientáció szükséges tartalmi elemei a következők:

- a szakmai pályák, illetve a munka világában való eligazodáshoz, az álláskereséshez kapcsolódó készségek;
- az önismeret fejlesztése, az öndefiníció folyamatos felülvizsgálata;
- a tanulási utak és képzési lehetőségek ismerete;
- a társadalmi, gazdasági folyamatokkal kapcsolatos, valamint a képzési és munkaerőpiacot érintő változásokra vonatkozó információk megszerzésének képessége;
- a döntések előkészítéséhez valamint azok következményeinek kezeléséhez szükséges készségek. (Hegyi-Halmos 2018: 63)

Példák a pályaválasztással kapcsolatos tantervi elvárásokra 7–8. évfolyamon (NAT 2020):

Életpálya-tervezés és tanácsadás:

- az életpálya-tervező oldalak alkalmazása,
- az Oktatási Hivatal Pályaaorientációs Mérő- és Támogatóeszköz (POM) használata,
- az egyéni készség- és képességmérő tesztek alkalmazása és megbeszélése,
- önismereti tesztek kitöltése és értékelése,
- „élő könyvtár” szervezése különféle szakmacsoportok képviselőivel vagy életpálya-tanácsadó szakemberekkel,
- tanulói kiselőadások az egyes szakmacsoportokról,
- a jövőképről tanulói (vezetett vagy szabad) alkotó egyéni vagy csoportos munka.

Továbbtanulási tájékoztató és tanácsadás:

- a továbbtanulási lehetőségek és tanulási utak közös feltérképezése,
- egyéni és csoportos tanácsadás a továbbtanulásról,
- részvétel pályaaorientációs programokon (például: Lányok Napja, Együtt a Jövő Mérnökeiért Szövetség interaktív gyárlátogatás, helyi vállalatok és középiskolák meglátogatása),
- a jövőbeli távlatos gondolkodást fejlesztő játékok alkalmazása.

A pályaválasztás alapja az önismeret, ezért fontos, hogy a pedagógus egyéni és csoportos játékokkal, feladatokkal, kérdőívekkel segítse a tanulókat saját képességeik, motivációik, személyiségjellemzőik feltárásában. A szakmák között való eligazodást bemutató filmekkel, munkahely-látogatásokkal vagy egy-egy szakmacsoport képviselőjének osztályfőnöki órára való meghívásával segítheti a pedagógus.

Önismeret és pályaválasztáshoz kapcsolódó foglalkozástervek középiskolás korosztály számára osztályfőnököknek:

<http://bip.ujnemzedek.hu/foglalkozastervek>

Pályaorientációs portál – módszertani központ:

<https://palyaorientacio.nive.hu/>

Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere:

<https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>

Az imént említett internetes portálok segítségével könnyedén lesz képes osztályfőnöki órákat, illetve tematikus órai tevékenységeket tervezni. A következő feladat erre ösztönzi.

Gondolkodtató:

Válasszon ki egy 7–12. évfolyamhoz kapcsolódó korcsoportot, és állítson össze egy háromalkalmas önismereti és pályaorientációs osztályfőnöki óratervet!

A pályaorientáció támogatása kiemelten fontos osztályfőnöki feladat, hiszen sok tanulónál maguk a szülők sem tájékozottak afelől, milyen lehetőségek állnak a gyerekek előtt. *A pályaorientációs folyamat során tulajdonképpen a tanulói érdeklődés (igények) és a tanuló kompetenciái kerülnek összefésülésre a választott szakterületkhez kapcsolódó kompetenciaelvárásokkal.* Az osztályfőnököknek egyrészt abban van szerepe, hogy a tanulói igényeket, lehetőségeket és elvárásokat feltérképezze, és a tanuló számára is láthatóvá tegye. Másfelől ha nagy szakadék mutatkozik a feltérképezett területek között, akkor segítse közelíteni ezeket egymáshoz, azaz mutasson alternatívákat a diák számára.

Példa a pályaorientációs folyamat megszervezésére:

„Elsőként azt mértük fel, milyen szakmákkal, foglalkozásokkal ismerkednének szívesen a diákok, melyek azok, amelyek érdeklik őket. Listát kaptak, amin bejelölhették a számukra érdekes szakmákat, foglalkozásokat. Az igényeket összesítve megállapíthattuk, milyen szakmák képviselőire lenne szükség. Ehhez még hozzátettük azt, amiről mi szeretnénk volna, hogy feltétlenül szó essék, még akkor is, ha nincs a diákok elsődleges választásai között. Ezt követően megnéztük, hogy a szülők közül kit hívatnánk segítségül. Azokat, akik a kiválasztott szakmákban dolgoztak, megkértük,

jöjjenek el beszélgetni a diákokkal vagy fogadják őket a munkahelyükön, ha a szakma olyan, hogy ott is akad látnivaló. A fennmaradó hiányokat a tanárok ismeretségi köréből töltöttük ki, de olyan is akadt, hogy egyes munkahelyeket minden előzetes kapcsolat nélkül kerestünk meg, és nagyon szíves fogadtatásra találtunk. Így alakult ki a hét szerkezete, összesen több mint negyven programmal a négy napra. A hét előtti pénteken a diákok választottak a kínálatból. A programok listáját az évfolyam faliújságján helyeztük el, ott iratkozhattak fel. Korábbi tapasztalataink alapján nem a feliratkozás sorrendje döntött a kis létszámot fogadó programoknál, hanem sorsoltunk a jelentkezők között. Alapvetően azt kértük tőlük, hogy naponta három programot válasszanak, de bizonyos kinti programok kettőnek számítottak. Azokat, akik rosszul választottak, keveset választottak vagy lemaradtak egy programról, mi osztottuk be.” (Forrás: Nádori 2005: 231)

2.2.4. Iskolában történt...

Gondolkodtató:

Az alábbiakban egy pályaválasztáshoz kapcsolódó lehetőségről olvashat pedagógusi szemszögből. Önnek milyen ötletei vannak ahhoz, hogy a tanulók pályaválasztását jobban segíthesse?

„A szakiskola tanulói esetében az elméleti órán nyújtott teljesítményükkel van nagyobb gond, míg a szakmai gyakorlatokon már kevésbé. Néhány évvel ezelőtt nyertes pályázatok keretében sikerült külföldi tapasztalatcserén és szakmai gyakorlaton részt venni. Többhetes felkészítés után választottuk ki a kiutazó diákokat, mely maradandó élményt jelentett mindannyiunk számára. Jelenleg is sikeres pályázat tulajdonosaiként a következő tanévben szintén újabb külföldi szakmai gyakorlatra nyílt lehetőségünk, melynek eredménye az EUROPASS igazolvány. Motivációs elemként felhasználva sarkalljuk őket a jobb teljesítmény elérésére, ahol bebizonyíthatják rátermettségüket, szakmai tudásukat. Az ott megszerzett tapasztalatokat később felhasználhatják tanulmányaik során.” (Mayer 2009: 277)

2.3. Hogy az osztály tényleg közösség legyen

Vajon csoportnak nevezhető egy tucat ember, akik egymástól függetlenül, ugyanabban az időben éppen buszra várnak egy megállóban? Minden osztály közösség? Milyen átlomásai vannak egy csoport kialakulásának? Hogyan tudja az osztályfőnök támogatni ezt a folyamatot? Mitől függ a jó „osztályklíma”? Hogyan lehet feltérképezni az osztály társas helyzetét, a tanulók közötti valódi kapcsolódásokat? Ezeket a kérdésköröket járja körbe ez a fejezet. Azért is különösen fontos osztályfőnökként, de szaktanárként is különös figyelmet szentelni ennek a témának, mert ahol a gyerekek félnek egymás-

tól, ahol nem mernek az órán kérdezni vagy válaszolni, ott nem tud megvalósulni hatékony pedagógiai folyamat sem.

2.3.1. Mielőtt belevágnánk...

Mielőtt rátérnénk a csoportdinamikával foglalkozó részre, arra kérjük, röviden idézze fel középiskolai osztályát, és válaszoljon a feladatnál található kérdésekre!

Gondolkodtató:

Idézzé fel saját középiskolai osztályát, és gondolja át az alábbi kérdéseket!

Hogyan jellemezné az osztályközösséget?

Változott-e az osztályközösség az évek alatt, és ha igen, hogyan?

Ha le kellene rajzolni az osztályközösséget egy tematikus rajzzal, hogyan ábrázolná?

Hogyan jellemezné a pedagógus és az osztály kommunikációját?

Melyek voltak az osztályon belül uralkodó értékek?

Próbált-e az osztályfőnök valamilyen módon beavatkozni a csoport életébe, és ha igen, milyen céllal, és milyen módon?

Ha Ön lett volna ennek a csoportnak az osztályfőnöke, mit tett volna annak érdekében, hogy még jobb legyen az osztályközösség?

2.3.2. Egyénekből közösség

Az osztályfőnöki óra megnevezése a hatályban lévő alaptanterv szerint: közösségi nevelés (1. NAT 2020). Ez a hangsúlyeltolódás arra hívja fel a figyelmünket, az osztályfőnöki óra nem a pedagógusról és az ő teendőiről kell hogy szóljon, hanem az osztályközösségről és annak tagjairól. De hogy hogyan is kovácsolódik az egyénekből közösség, és a pedagógus ezt a folyamatot miként segítheti, arra segítünk most válszokat adni.

A csoport fogalmának meghatározása tág értelemben az egymással tartósan interakcióban lévő egyéneket jelenti (N. Kollár & Szabó 2017). Egy buszmegállóban várakozó, egymást nem ismerő tucatnyi ember tehát nem tekinthető csoportnak, csupán egymástól független egyének egy helyszínen történő tömörüléséről van szó. Nem mindegy tehát az sem, hogy az interakciók milyen gyakran, milyen módon történnek, van-e közös cél, közös ügy mögöttük. Hankiss Elemér szociológus értelmezésében ahhoz, hogy egy közösség kialakuljon, szükség van „közös érdekre, közös célra, közös értékrendre s mindezek meglétének tudatára, vagyis más szóval »mi-tudatra«”. (Hankiss 1983: 232). Vajon akkor csoportnak tekinthető-e egy adott együttes koncertjén megjelenő több száz fő? És egy tüntetésen részt vevő embertömeg? Ezekben az esetben lehet, hogy él a résztvevők között valamiféle „mi-tudat”, esetleg közös norma-

vagy értékrend. Ugyanakkor a csoportösszetétel alkalomról alkalomra teljesen változó lehet, illetve a csoportlétszám is túlfeszíti a csoport fogalmához kapcsolódó kereteket, aminek következtében az egyének között a rendszeres interakció elmarad. A csoportjellemzőkhez tartoznak az olyan fogalmak, mint a csoportnorma, a csoportkohézió, a csoportszerep, amelyekről a későbbiekben lesz szó.

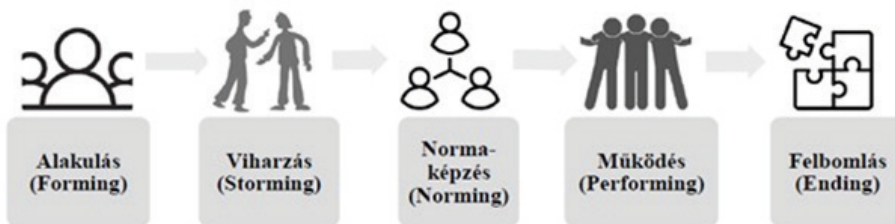
Csoportnak nevezzük különböző egyének azon közösségét, ahol a tagokat közös cél és a célhoz kapcsolódó közös tevékenység köti össze egy meghatározott szerep- és norma-rendszerben, és a személyek közötti interakció rendszeres.

A csoportokat különböző szempontok szerint kategorizálva csoporttípusokról beszélhetünk (vö.: N. Kollár & Szabó 2017). Jellemzően beszélhetünk formális és informális csoportokról. A formális csoportok egy adott intézmény szervezeti keretein belül jönnek létre, és működésüket a szervezeti szabályok erőteljesen befolyásolják. Az iskolai osztály alapvetően ebbe a típusba tartozik. Az informális csoportok közös (pl. szabadidős) tevékenységek, közös érdekek vagy szimpátia alapján alakulnak. Ebből következik, hogy a formális csoportokon belül is létrejöhetnek informális csoportok. Tehát az osztály egyszerre a formális és az informális csoport jegyeit is magán hordozza.

Létszám tekintetében beszélhetünk kis csoportról, ami kb. 3-20 főig terjed. Ezeknek nagy előnye, hogy könnyebben kialakulnak és fenntartatók a személyes ismeretség és a rendszeres közös tevékenységek, kommunikációs formák. Ide tartoznak a kisebb létszámmal működő osztályok, a csoportbontás során kialakult nyelvi csoportok, illetve szakkörök, klubok, de baráti, családi körök vagy lakóhelyi közösségek is. A nagy csoportok létszáma 20-50 főig terjed. Ilyenkor a tagok kapcsolatrendszere már nem mutat egységes képet, mert bár ismerni még mindenki ismeri egymást, ilyen létszámnál már lehetetlenség mindenkivel folyamatos és tartalmas kapcsolatot ápolni. Ezért jellemzően a nagy csoportok több kisebb csoportra bomlanak. Ha rátekintünk a szabályozó dokumentumokra, láthatjuk, hogy az általános iskola évfolyamain az osztálylétszám 14-27 fő, míg középiskolában 26-34 fő lehet (vö.: 4. melléklet a 2011. évi CXCV. törvényhez). A maximális osztálylétszám a fenntartó engedélyével legfeljebb húsz százalékkal átléphető. A középiskolai osztályok tehát alapvetően ún. nagy csoporttal működnek, míg az általános iskolában kicsit kedvezőbbek a lehetőségek. 50 fő fölött már több nagy csoportról, illetve tömegekről beszélhetünk. Ide tartoznak az évfolyamok, vagy maga az iskola is. Minél nagyobb a csoport, annál valószínűbb, hogy már a kölcsönös ismeretség sem jellemző a csoport minden tagjára, ebből kifolyólag a rendszeres interakciók is csak a tömeg kisebb csoportrészeire korlátozódnak. Ezért az évfolyam- vagy iskolaszintű események sikere is attól függ, milyen eszközökkel, milyen módon próbálják megszólítani kisebb egységekben vagy egészben az adott közösséget a szervező felek.

2.3.3. A csoportalakulás fázisai

A csoportalakulás jól elkülöníthető fázisokra bontható, melyeken minden csoport keresztül megy. (2. ábra) A következőkben ezeket a fázisokat részletezzük, különös tekintettel az osztályfőnök szerepére (vö.: N. Kollár & Szabó 2017, Solymosi 2015, Járó 2001).



2. ábra: A csoportalakulás fázisai

Alakulás: A csoporttá válás első lépését alakulásnak nevezi a szakirodalom. Ekkor derül ki, kik alkotják a csoportot, és elkezdődik az ismerkedés folyamata. Ekkor még jellemzően mindenki óvatosabb a másikkal szemben, az első benyomások még felszínesek, és önmagából mindenki csak annyit mutat, amivel úgy érzi, elnyerheti a csoporttagok szimpátiáját. Az osztályfőnök jelentősen támogathatja ezt a folyamatot azzal, ha olyan feladatokat, programokat szervez, amelyek által a tanulók minél jobban, minél több oldalról megismerhetik egymást. A tanulók előzetes csoportképzetei, a csoportról alkotott nézetei is alakulnak az új benyomások hatására. Az osztályfőnök egyértelmű és következetes magatartással, világos szabályrendszer kialakításával segítheti ezt a folyamatot. Ezzel a későbbi, esetleges osztályfőnök és osztálya között kialakuló játszmahelyzeteket meg lehet előzni.

Viharzás: Mire ehhez a fázishoz ér a csoportfejlődés, már mindenki kapott egy benyomást a többiekéről és a csoport egészéről is, így elkezdődik a – nem feltétlenül tudatos – csoportszerepekért, státuszokért, hatalomért vívott rivalizálás. Ennek sokféle módja és jele lehet, értékek, viselkedési és életstílusok ütköznek általában valamilyen személyközi konfliktusokon keresztül. A kimondatlan cél általában az, hogy kié vagy kiké lesz a döntő szó a közös érték- és normarendszer kialakításában. Fontos, hogy az osztályfőnök figyelemmel kísérje ezt a folyamatot, és beavatkozzon abban az esetben, ha a konfliktusok túllépik a természetes határt, és a tanulók testi, lelki vagy szellemi egészségét veszélyeztetik.

Normaképzés: A szerepmeghatározások kialakulása és elfogadása révén a viharzás során kialakult konfliktusok feloldódnak. A dominanciaviszonyok stabilizálódását követően elkezd kialakulni az igény az együttműködésre. Új szabályok és normák alakulnak ki. Az osztályfőnöknek figyelemmel kell kísérnie, hogy az új csoportnormák milyen mértékben térnek el a szervezet, illetve az együttélés alapvető szabályaitól. A harmonikus osztályléggkör nemcsak egyfajta szociális védőháló a tanulók számára, hanem a bizalomteli, nyugodt tanulási légkör alapja is. Előfordulhat azonban, hogy az előző fázisban létrejövő konfliktusok nem feloldódnak, hanem elkezdődnek elmélyülni, a csoportnormához mások ellen irányuló ellenséges, bántalmazó, kirekesztő viselkedés kezd tartozni, esetleg erőteljes klikkesedés veszi kezdetét. Az is lehet, hogy egyfajta ellenséges beállítódás válik uralkodó normává az iskolával, a tanárokkal vagy más osztályokkal szemben. Fontos jelzés lehet, ha a diákok nem hajlandók csoportban dolgozni egymással, vagy sok panasz érkezik az osztályra a kollégáktól. Mivel az osztályfőnök nem kívülálló, hanem formális vezető révén maga is a csoport része, normaképző szerepe van. Ezért minél drasztikusabb szituációról van szó, annál nagyobb lesz a helyzettel kapcsolatos felelőssége az iskola és a szülők felé. Az egész osztály egyszerre kevésbé megszólítható ilyenkor, tanácsos először arra törekedni, hogy a kisebb csoportokkal vagy az informális vezetőkkel kialakítsa azt a viszonyt, amelyre a későbbi együttműködést fel lehet építeni.

„Az értékek olyan igazodási pontok, morális tartalmú, csoport szintű vagy akár osztályszadalmi elvárások, melyek kevésbé változnak. (...) A normák csoportszintű elvárások, az értékekhez képest időben és térben változókéonyabbak, és relatívabbak is.” (N. Kollár 2015: 34–35)

Működés: A működés fázisát onnan lehet felismerni, hogy a személyközi kapcsolatok megszilárdultak, kialakultak a csoportszokások és a tanulókra jellemző lesz egyfajta csoportidentitás. Itt az osztályfőnöknek érdemes arra törekednie, hogy ezt az állapotot fenntartsa, és ne engedje kibillenteni akármilyen külső vagy belső hatás ellenére se.

Felbomlás: A csoport utolsó fázisa a megszűnés, melynek több oka is lehet. Lehet, hogy megvalósult az adott cél, amiért a csoport létrejött. Konfliktusos csoportnál előfordulhat, hogy a tagok a menekülést választják megoldásként, ami a csoport spontán felbomlásához vezet. Formális csoportoknál a keretek felbomlása is okozhatja a csapat széthullását, mint pl. amikor lezárul egy köznevelési szakasz (általános vagy középiskolában), és a tanulók elballagnak az intézményből. Az osztályfőnök segítheti az elszakadás folyamatát azzal, ha megadja a módját és méltóságát az összegzésnek és a búcsúnak, és segíti kijelölni a további kapcsolattartás pontjait.

Csoportdinamikai jelenségek

A csoportdinamikai jelenségek tehát természetes velejárói egy osztályközösségnek, aminek maga a közösség gyakran nincs is tudatában. Az, hogy melyik szakaszban van éppen egy csoport, jelentősen befolyásolhatja az osztályklímát, a konfliktusok arányát és ehhez kapcsolódóan a tanulási-tanítási folyamatot is. A csoportdinamikáknak megvannak a korosztályi sajátosságai is, máshogyan zajlik le egy csoportalakulás kisiskolás korban, és máshogy tizenévesek között. A csoportnyomás, társas nyomás, kortársaknak való megfelelési késztetés különösen tizenéves korban nagyon jelentős. Éppen ezért a normaképzés folyamatát a pedagógusoknak szoros figyelemmel érdemes kísérniük. Amennyiben a pedagógus nyomon tudja követni csoportja alakulását, egyrészt nem fog magára venni olyan helyzetet, amely nem róla szól (pl. informális vezetői szerepért való küzdelem), illetve pozitívan tudja befolyásolni ezeket a folyamatokat.

A komplex csoportdinamikai jelenségekre példaként álljon itt egy osztatlan tanár szakos hallgató visszaemlékezése saját gimnáziumi osztályára.

„Tagozatos gimnáziumba jártam, ezért az osztályunk két csoportból állt: a dráma és a rajz tagozatból (az utóbbiba tartoztam). A rajzos csoport 18, a drámás 17 fővel indult, de a négy év során páran leadták és megváltoztatták a szakjukat, így a tagozaton belüli létszám is változott. Tehát az osztályban voltak drámások, rajzosok, mégsem voltunk egy igazi osztály. Drámások és rajzosok voltunk, nem pedig »9. A« osztály. Ez a különbségtétel meglátszott az osztály kohézióján is. Nem volt kirekesztés, csúfolódás, kibeszélés, nagy csoportkonfliktus vagy versengés a másikkal, és senki sem tett megjegyzést a másokra. De egy láthatatlan fal húzódtott a két csoport között. A drámás csoport volt a hangosabb, élénkebb és szókimondóbb. Mi, rajzosok, inkább csendesebbek, visszahúzódtunk voltunk. Az osztályfőnökünk sokszor emlegette, hogy »Ó, a drámások mindig milyen hangosak, szegény rajzosok pedig csendben visszahúzódnak«. Ez a kijelentése pedig ki is hatott a rajzos csoport viselkedésére, nem feltétlenül tudtunk hangot emelni akkor, amikor az órán a drámás csoport is jelen volt, de volt, hogy meg sem próbáltuk. Az osztály hierarchiája hamar kialakult: a vezéralakok inkább a drámás csoportból emelkedtek ki, a főbb osztályfeladatokat is ők vállalták el. Amikor új osztálytársak érkeztek (akár tagozatos, akár általános szakos), mind a drámás csoport felé közeledtek, és ott is maradtak. Az osztályban a nagyobb magot főleg a drámás csoport alkotta, és úgy vettem észre, hogy két nagyobb alak köré szerveződött az osztály nagy része. A páros, hármas vagy négyes csoportszerveződés inkább a rajzosokra volt jellemző, kevésbé vegyültek a drámásokkal. Volt 3-4 olyan tanuló, akik mindig a kisebb-nagyobb klikkekhez vergődtek, de csak felszínes kapcsolódási pontjuk volt. Egy osztálytársam pedig senkivel sem létesített kapcsolatot. Többször is próbáltuk őt bevonni, de nem szeretett volna csatlakozni sehova se igazán. Ha én lettem volna az osztályfőnök, az elsődleges feladatom a megfelelő cso-

portépítés lett volna. Két tagozat, nagy létszám – természetesen nehezebb egy szorosabb osztályközösséget építeni, elkerülhetetlen a klikkek kialakulása. De arra mindenképp ügyeltem volna, hogy ne legyen megkülönböztetés tagozatok szerint, hiszen egy osztályról van szó. Ezért az osztályfőnöki órákon nem az adminisztrációra vagy a szaktárgyakra fektettem volna hangsúlyt, hanem arra, hogy ismerkedős játékokat hozzak, kooperatív feladatokat adjak nekik (jól megkeverve a klikkeket), nyitott és kötetlen beszélgetésre invitáltam volna a diákokat. Továbbá tanórán kívüli, szabadidős programokkal is javítottam volna az osztálykohéziót. Ha mindezt megteszem, talán egységesebb lett volna az osztály, kevésbé érezték volna a diákok külön csoportnak az osztályukat.” (Részlet egy osztálytanárképzésben részt vevő hallgató reflektív naplójából, 2022)

2.3.4. Csoportunk megismerése

Annak érdekében, hogy támogatni tudjuk a harmonikus osztálylégkör kialakulását, meg kell ismernünk az osztályunk struktúráját. Ez többféleképpen is történhet: szociometriai módszerrel; megfigyeléssel tanórán, tanóra közötti szünetekben, tanórán kívüli programokon szakkörökön, kirándulások, közösségi események során; kollégákkal, szülőkkel való konzultálás alkalmain.

Példa közösségépítéssel kapcsolatos tantervi tartalmakra 9–10. évfolyamon (NAT 2020):

Ismerkedéshez kapcsolódó tartalmak:

Ismerkedés egymással és az osztály előtt álló feladatokkal:

- ismerkedő, bizalom- és csoportépítő játékok,
- közös társasjáték készítése vagy társasjátékozás,
- kreatív tabló vagy osztályfal készítése az osztály tagjainak jellemzőivel (például névnap, hobbi).

Csoportkohézió kialakításához kapcsolódó tartalmak:

Befogadó közösség kialakítása:

- beszélgetőkör alkalmazása,
- szociometria felvétele és közös megbeszélése.
- kapcsolatrendszerek, szereprendszerek: reflexió a tanuló személyes életében megjelenő kapcsolati hálókra,
- annak megfigyelése, hogy a családi és a kortárs kapcsolatok a tanuló személyes életében hogyan befolyásolják választásait,
- a közös ünnepek, hagyományok megismerése és részvétel azok ápolásában,

- kalendárium, osztályblog, napló készítése,
- osztálynap, -kirándulás szervezése.

Az együttműködés szabályai és módjai az osztályközösségen vagy tanulócsoporton belül:

- a csoportnormákra reflexió nyújtása, a normák esetleges közös felülvizsgálata,
- a normák rögzítése szerződéskötés vagy közös szabályrendszer megfogalmazásával,
- az egyéni felelősség gyakorlása, feladatfal készítése,
- normaszegés esetén tanulói mediáció alkalmazása,
- játékosított keretrendszer alkotása és alkalmazása egy-egy jelentősebb közös feladat kapcsán.

Csoportkommunikációhoz kapcsolódó tartalmak:

Kommunikáció a csoportban, a kommunikáció fejlesztése problémahelyzetben és az együttműködés során:

- az egyes helyzetekben hasznos visszajelző kifejezések gyűjtése,
- helyzetgyakorlatok és csoportos megbeszélések együttműködéssel, a konfliktusokkal kapcsolatban,
- drámapedagógiai gyakorlatok a vitáról (például: tavi módszer, érzelemszabályozás kártyák),
- egyéni és társas reflektív gyakorlatok és játékok,
- kapcsolatrendszerek, szereprendszerek: reflexió a tanuló személyes életében megjelenő kapcsolati hálókra,
- annak megfigyelése, hogy a családi és a kortárs kapcsolatok a tanuló személyes életében hogyan befolyásolják választásait.

Az alábbiakban egy részletet láthatnak Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum Nevelési programjából, mely a tanulói közösségek (osztályközösségek) tevékenységének, fejlődésének értékelési szempontjait tartalmazza.

„A tanulói közösségek (osztályközösségek) tevékenységének, fejlődésének értékelési szempontjai az első félév és a tanév végén:

- *Az osztályközösség életét jellemző legfontosabb adatok (létszám, fiúk-lányok aránya, új tanulók, távozók).*

- *Az osztály szociális összetétele (a családok szociális helyzete, a családok kulturális elvárásai, hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók, gyermek- és ifjúságvédelmi munka).*
- *A tanulási teljesítmény (tanulmányi átlageredmények, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, a bukások, a tehetséges tanulók eredményei).*
- *Az osztályközösség társas szerkezete, a közösség rétegződése, struktúrája.*
- *Neveltségi szint (magatartás, társas viselkedés, beilleszkedési és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók).*
- *A közösségi tevékenység (önkormányzás szintje, közös programok és rendezvények).*
- *felsorolása, egyéb (tanórán kívüli) foglalkozásokon való részvétel).*
- *A szülői házzal való kapcsolat (a családlátogatások és a szülői értekezletek tapasztalatai, a szülők nevelési elvei, a szülők kapcsolata az iskolával).*
- *Minden felsorolt területen belül meg kell határozni az alapvető pedagógiai feladatokat:*
- *Milyen változások történtek az előző értékelés óta eltelt időszakban?*
- *Milyen új problémák jelentkeztek az előző értékelés óta eltelt időszakban?*
- *A problémák megoldásának érdekében milyen beavatkozás látszik célszerűnek?”*

(EKKE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum, 2022: 38)

2.3.4. A szociometria

Mindig van egy felszíni, látható rétege az osztályon belüli kapcsolódásoknak, de a diszharmonikus osztályklíma vagy az osztálytermi konfliktusok háttérben meghúzódó okok gyakran láthatatlanok a tanárok számára. Ezekre a kérdésekre tud választ adni a szociometria módszere.

A szociometria az 1930-as években kidolgozott, Jakob Moreno nevéhez fűződő, az egyén társas kapcsolatrendszerét s ezen keresztül a közösség vagy csoport egyes sajátosságainak alakulását feltáró, kérdőíves módszeren alapuló eljárás. Mérei Ferenc (1996) az egyén csoportban betöltött funkcióinak és szerepeinek feltárásával is kiegészítette az információgyűjtést, így hozta létre a több szempontú szociometriát. Alkalmazása elsősorban pedagógiai helyzetek, nevelési problémák feltárásánál vagy az osztályfőnöki munka hatékonysága érdekében javasolt.

A szociometria a csoporttagok közötti rokonszenv és ellenszenv alapján felállított, csoportszerkezetet vizsgáló, kérdőíves módszeren alapuló eljárás. Az osztályfőnöki munka során gyakran használják a több szempontú szociometriát, amely a tanulók csoportban betöltött funkcióinak és szerepeinek feltárásával is kiegészül.

A szociometriai vizsgálat folyamata:

I. lépés: A vizsgálati cél és csoport meghatározása: Érdekes és tanulságos lehet, ha a szociometriai vizsgálat előtt megkérjük a tanulókat és/vagy a kollégákat, rajzolják le szimbólumokkal, milyennek érzékelik az osztályközösséget, és ezt mi magunk is meg tesszük az adott osztállyal. A vizsgálatot követően szépen kirajzolódik, hogy az osztályközösség mely rétegei észlelhetők a tanárok/tanulók számára, és melyek rejtettek.

II. lépés: A vizsgálati kérdőív összeállítása: A kérdőívet mindig az adott tanulócsoport kontextusához kell elkészíteni. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusnak figyelembe kell vennie mind az életkori sajátosságokat, mind az adott tanulócsoport jellemzőit. A kérdőív a pedagógus céljának megfelelően különböző fókuszokkal készülhet attól függően, hogy a pedagógus a csoportdinamika mely aspektusát kívánja feltárni. Jellemző kérdéstípusok:

- rokonszenvi kérdések (személyes kapcsolódások, kölcsönösség, bizalmi kapcsolatok feltárására),
- funkciójellegetű kérdések (szervező- és rendezőkészség, képviselő, tárgyilagos döntés, igazságosság stb.),
- népszerűségekre vonatkozó kérdés (érvényesülés, ismertség, közösségi népszerűség stb.),
- egyéni képességekre irányuló kérdések (műveltség, szakmai hozzáértés, szolidaritás, intellektuális hatékonyság, eredményesség stb.).

Az alábbiakban egy tipikus középiskolásoknak készült kérdéssort tekinthet át.

Kérdőív-példa középiskolások számára (Hoffmann, 1974 alapján):

1. Ki a legjobb barátod az osztályban?
2. Ha az osztályfőnök távol lenne, és a tanulók közül kellene őt valakinek helyettesítenie, ki lenne erre a legalkalmasabb?
3. Ha az osztály klubdélután rendezne, ki lenne a legalkalmasabb ennek megszervezésére?
4. Ha akadályoztatva lennél apró, mindennapi ügyeidnek az elintézésében, kire bízna, hogy ezeket lebonyolítsa? (Hivatal, posta, bevásárlás stb.)
5. Ha bajban lennél, osztálytársaid közül kire számíthatnál leginkább?
6. Kinek a segítségére számíthatnál a legkevésbé?
7. Ki a legműveltebb, legolvasottabb az osztályban?
8. Ki az az osztálytársaid közül, aki valamilyen területen (tudomány, művészet) kiemelkedő tehetséggel rendelkezik? Milyen területen?
9. Ha titkod, bizalmas ügyed volna, kinek mondanád el legszívesebben osztálytársaid közül?

10. Ki az, akinek semmi esetre sem mondanád el?
11. Ki fog könnyen érvényesülni az életben az osztályból? Miért?
12. Ki fog nehezen érvényesülni az életben az osztályból? Miért?
13. Ha az osztály választana egy bizottságot, amelynek vitás kérdések elrendezésében döntési joga van, kit választanál a bizottságba?

III. lépés: A kérdőív felvétele: a tanulók kitöltik a nyomtatott vagy online módon előkészített kérdőívet.

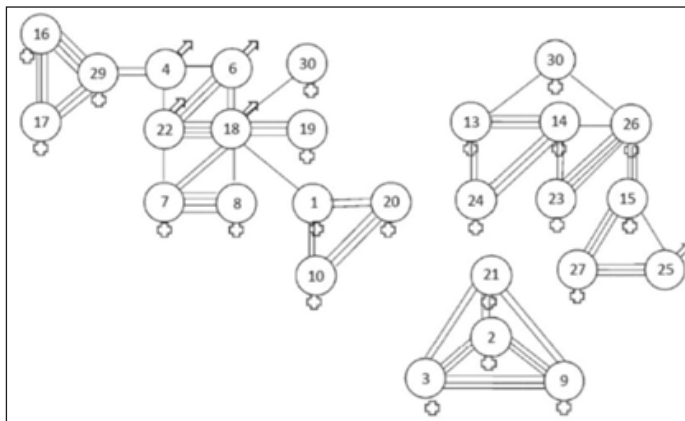
IV. lépés: Az adatok kielemezése: kölcsönösségi és gyakorisági táblázat megalkotása, mutatók kiszámolása (vö.: 3. ábra).

Kérdések	Kapcsolódó mutatók
Az osztályban a tanulók hány százalékának van közös kapcsolata?	kölcsönösségi index
Hány közös kapcsolat jut egy személyre átlagosan?	sűrűségi mutató
A kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott?	kohéziós index
A választások hány százaléka kölcsönös?	koherencia
Milyen az elutasított személyek számának aránya?	osztályintegrációs index

3. ábra: Milyen konkrét kérdésekre adnak választ a szociometriai mutatók?

V. lépés: Szociogram felrajzolása, az eredmények értelmezése és összevetése a saját tapasztalatokkal: a szociogram kérdőíves (szociometriai) felvétellel a társas kapcsolatokról nyert adatok (információk) grafikus, hálózatos ábrázolása.

A 4. ábrán egy középiskolai osztály szociogramja látható. Jól megfigyelhetők a szociogramon kirajzolódó tipikus alakzatok: csillag (18-6-19-8-22), lánc (13-14-26), pár (7-8), zárt alakzat (21-3-9). A szociogram alapján mindenki kapcsolódik valakihez magányos tanuló nincs az osztályban.



4. ábra: Példa egy 12. évfolyamos osztály szociogramjára. A számmal ellátott körök a tanulókat szimbolizálják, fiú vagy lány jelöléssel ellátva. (Forrás: N. Kollár & Szabó 2017: 191)

Internetes portálok szociometriai vizsgálat és szociogram elkészítéséhez:

<http://www.bansagi.hu/szocmet.html>

<http://szociogram.hu/blog/>

<https://eszocmet.hu/>

Csoportban elfoglalt helyek és szerepek

A csoportban elfoglalt helyük szerint négy jellegzetes kategóriába lehet sorolni a tanulókat. A népszerű tanulókat jellemzően sokan választják és pozitív értelemben, a szeretetre méltó tanulókat kevesen választják, de ezek a választások szintén pozitívak, míg az elszigetelt tanulókra a kevés és inkább negatív választás, a visszautasított tanulókra a sok és zömében negatív választás jellemző. Ne felejtjük el, ahogyan a pedagógusok is, a tanulók is szereprendszerekben mozognak. A beilleszkedési problémát ezért az is okozhatja, hogy a családban betöltött szereppel a tanuló nem tud érvényesülni az iskolában (Kollár & Szabó 2017). Járó Katalin (2015) tizennégy csoportszerepet azonosított a hierarchikus szociometria módszerével. Egy tíz osztályt magába foglaló kutatásból az derült ki, hogy az ún. „helykeresők”, „tartózkodók”, „kívülállók” és „szorgalmasok” a tanulók 10%-át teszik ki. A közös bennük az, hogy valamilyen kommunikációs problémával küzdenek, és szerepükkel valamiképpen menekülni kívánnak a társas helyzetből. A „helykeresők” a kapcsolatteremtésben bizonytalanok, a „tartózkodók” számára a nyilvánosság, a „kívülállóknak” maga a közösségi lét, a „szorgalmasoknak” pedig a formális és nem formális normák közötti választás okozza jellemzően a kihívást. A peremre került tanulók társas problémáinak megoldásához mindig egyéni utak vezetnek. (Járó 2001)

Gondolkodtató:

A csoportszerepek témaköréhez kapcsolódóan arra invitáljuk, reflektáljon saját diákkori tapasztalataira a következő kérdések mentén.

Milyen szerepeket tud azonosítani az Ön középiskolai osztályában? Ön milyen szerepet töltött be a csoport életében? Milyen volt az osztályfőnök viszonya a különböző szereppel rendelkező tanulókhöz? Voltak-e olyan szereppel rendelkező tanulók, akiket az osztályfőnök valami miatt előnyben vagy hátrányban részesített?

2.3.5. Az osztály mint közösség

„Amilyen a vezető, olyan a csapat!” – tartja a mondás. Az osztálya bizonyos szempontból mindig egyben tükre is a tanárnak. Ha az osztályfőnök nincs megelégedve az osztályközösséggel vagy az osztállyal való viszonyával, akkor bizony magában kell keresni az okokat. Lehet, hogy nem szánt elég figyelmet vagy bizonyos helyzetekben

nem reagált megfelelően a csoporttagok vagy a csoport egészének szükségleteire. Lehet, hogy túl közeli vagy túl távoli kapcsolatot alakított ki a diákokkal vagy a csoport egészével. Az osztállyal mint közösséggel való foglalkozás több szempontból is fontos. Egyfelől a peremhelyezetű tanulókat segíti integrálni. Másfelől egy olyan pozitív, nyugodt és kölcsönös bizalomra épülő tanulási környezetet lehet általa kialakítani, amely minden tantárgy osztályteremi keretek között történő tanulását megkönnyíti. Abban az osztályban, ahol a tanulók energiája a védekezés-támadás dinamikára megy el, nem marad elég fókusz a tanulásra. Ilyen módon minden szaktanárnak javasolt, hogy egy új osztály vagy új tanév elején a harmonikus osztálykohézió megteremtésére szánjon időt, mert a későbbiekben ezen múlik, hogy sikerül-e gördülékeny órákat tartani, vagy a tanulók közötti konfliktusok csitításával kell eltölteni az órák egy részét. Esetleg a diákok az osztályon belüli ellentétek miatt nem hajlandók párban vagy csoportban dolgozni. Az osztályközösség fejlesztésének rengeteg színtere és módja lehet attól függően, hogy osztályfőnökként vagy szaktanárként szeretnénk vele foglalkozni.

Gondolkodtató:

Gondolja át, milyen hagyományos és hagyományostól eltérő módjait ismeri a közösségépítésnek. A feladat átgondolásához használja fel az alábbi forrásokat!

Közösségépítő játékok online gyűjteménye (utolsó letöltés 2024. december 8.):

<https://www.csodaszarvasprogram.hu/jatekok>

Tóth Ibolya, Kádár Erika (2009). Szárnyalás. Diáktámogató füzetek 3. rész. Dobbantó Program. Fogvatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány

Osztályfőnökként mindenképpen érdemes iskolai és iskolán kívüli rendszeres közös programokban (színház, mozi, cukrászda, közös főzés) gondolkodni. De a közös ünnepi alkalmak megtartása (születésnap) is ide tartozik, vagy a kirándulások is (osztálykirándulás, terepgyakorlat) olyan kötetlenebb és a csapat összetartását biztosító alkalmak, amelyek során a diákok új oldalról ismerhetik meg egymást. Az osztály közösségé formálásában olyan napi rendszerességgel visszatérő programok is szerepet játszhatnak, mint pl. a reggeli beszélgetőkörök.

„Az osztály közösségi élete szempontjából kiemelt fontosságú a rendszeresen, naponta tartott reggeli beszélgetőkör. Gondot kellene fordítani arra, hogy minél több iskolában szokássá, a tanítás kihagyhatatlan részévé váljon. Ez a 15-30 perc a tanítási nap kezdetén megteremti a pozitív, munkára kész hangulatot, erősíti a diákok közti kapcsolatokat és a tanár–diák viszonyt, fejleszti az együttműködést és az önfegyelmet.” (Fehér 2010:21)

2.3.6. Osztály-önarckép

A közösségfejlesztés egyik módja az osztályönarckép. Az osztályönarckép elkészítésének egy lehetséges menetét az alábbi példa szemlélteti (Szekszárdi 2001).

„A tanulók először egyénileg írják fel, hogy melyik öt pozitív és melyik öt negatív tulajdonság jellemzi az osztályukat. Ezt követően párokat alkotnak, és társukkal konszenzusra jutnak az öt-öt jellemző tulajdonságot illetően. Ezután két-két csoport (négy fő) jut közös nevezőre az öt-öt pozitív, illetve negatív tulajdonság kérdésében. Majd (az összlétszámtól függően) két-három nagyobb (7, 8 vagy 9 fős) csoport jön létre. Ezek mindegyike – egymással a csoporton belül konszenzusra jutva – létrehozza a maga két öttagú listáját, s ezeket felírja egy nagy méretű poszterre. E posztereket mindenki számára jól látható helyre kifüggesztik a teremben, s elkezdődhet a vélemények most már osztályméretű egyeztetése, és ennek során elkészül a közös lista. Elképzelhető, hogy a vitát a csoportokban megválasztott szóvivők bonyolítják le. A megbeszélés végeredményeként elkészül a közös, tehát a mindenki által elfogadott osztályjellemezők jegyzéke.

Néhány szempont a megbeszélés lebonyolításához:

A végső listán szereplő tulajdonságok számát már nem kell limitálni. Akárhány jellemző vonás felkerülhet. Fontos, hogy minden gyerek tisztában legyen a listára került jellemzők pontos tartalmával. Tehát, ha valami nem világos, kérdezzenek rá, törekedjenek a közérthető és pontos megfogalmazásra. Minden véleménynek jelen kell lennie a végső képben. Nem a többségi szavazás dönti tehát el, hogy mi kerül a listára. Olyan tartalmak és megfogalmazások kerülhetnek csak oda, amelyekkel kivétel nélkül mindenki egyetért. Meg kell kérdezni, hogy az elkészült listát mindenki jellemzőnek tartja-e az osztályra, illetve hiányoznak-e lényeges vonások. Bárki javasolhat kiegészítést, ha javaslatát el tudja fogadtatni a társaival.

További munka az »önarcképpel«

Készítsen el az osztályfőnök is egy – lehetőleg – öt-öt jellemző vonásból álló listát, hasonlítsa össze ezt az osztály véleményével. Vitassák meg az eltérések okait, és gyűjtsék össze a további együttes munka feltételeit. Tartson az osztály közvéleménykutatást arról, hogy ki milyen osztályban érezné igazán jól magát. A véleményeket az evvel megbízott tanulók szedjék össze és összesítsék, majd készítsenek róla egy újabb posztert. Ezt összevetve az osztályt jellemző tulajdonságokat tartalmazó listával, meg lehet beszélni, hogy mit kell tenniük annak érdekében, hogy jól érezzék magukat az osztályban. Miben kell változniuk, illetve mely tulajdonságaikat kell megerősíteniük? Milyen közös szabályokat kell betartaniuk ahhoz, hogy képesek legyenek az együttélésre, és az együttműködésre?

Az osztályfőnök is elmondja, hogy ő mit vár az osztálytól, hogy elérhesse velük, amit szeretne, s a gyerekek is elmondják, hogy mit várnak az osztályfőnöktől. Olyan megállapodásra kell jutniuk, amelyek mindkét fél számára megfelelő.” (Szekszárdi 2001: 72–73)

2.3.7. Iskolában történt

Az alábbi feladatok valós iskolai helyzetekhez kapcsolódnak, melyet pedagóguskollégák jegyeztek le. Gondolja át, hogyan próbálná megoldani osztályfőnökként a helyzeteket! Ha lehetősége adódik rá, vitassa meg felvetéseit másokkal is!

Gondolkodtató:

Képzelve el, hogy az alábbi osztálynak Ön az osztályfőnöke! Tervezen egy 3 alkalomból álló, osztályfőnökióra-sorozatot a problémák enyhítésének céljából!

- A) *Egy osztályban nagyon erősen elhatárolódó, egymással szinte háborúban álló klikkek alakultak ki. Már az órákon is megjelennek az egymást gúnyoló beszélősok, ami a tanároknak is feltűnt. Ön az osztályfőnökük.*²
- B) *Az osztály tanulmányi szempontból meglehetősen homogén. Nincsenek benne kiugróan tehetséges és egyes területeken nagyon gyenge teljesítményt nyújtó gyerekek. Munkára motiváltságuk igen gyenge, főleg azóta, amióta a jól tanuló gyerekeket hatodik osztály végén elvitték hatosztályos gimnáziumba. Szociometriai megközelítésből az látható, hogy egymástól elzárkózó három-négyfős kiscsoportokból áll a közösség, négy gyerek peremhelyzetű. Az osztály létszáma 20 fő. (BacsKay et al. 2008: 135)*
- C) *Önnek mint osztályfőnöknek tudomására jut, hogy az egyik tanulót az osztályból többen sértő üzenetekkel, gúnyos fotókkal bombázzák az interneten, viszont az osztály közös csoportjába nem engedik belépni.*³

2 Debreceni Református Hittudományi Egyetem. A tanári pályaalkalmassági vizsgálat elemei. (Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.) https://felveteli.drhe.hu/content/2021/tanari_alkalmassagi_vizsga_2021.pdf

3 Debreceni Református Hittudományi Egyetem. A tanári pályaalkalmassági vizsgálat elemei. (Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.) https://felveteli.drhe.hu/content/2021/tanari_alkalmassagi_vizsga_2021.pdf

2.4. Együtt vagy egymás ellen? (Kapcsolat a szülőkkel)

Ebben a fejezetben a szülőkkel, szülőcsoportokkal való kapcsolattartás hagyományos és hagyományostól eltérő színtereinek feltérképezésére van lehetőség. Az olvasók megismerik a szülőkkel való hatékony kommunikáció módjait, a felmerülő kihívásokat és az ehhez kapcsolódó lehetséges megoldásokat is.

2.4.1. Mielőtt belevágnánk...

Gondolkodtató:

Mielőtt ebbe a nagyon komplex és gyakran sok ellentmondást magába foglaló témába belevágnánk, kérjük, gondolkodjon el az alábbi kérdéseken!

Mit gondol, mit várnak el a szülők az iskolától és a pedagógustól? Mit gondol, mit várnak el a pedagógusok a szülőktől? Milyen kételyei, kérdései, esetleg félelmei vannak (leendő) tanárként a szülőkkel való kapcsolattartást illetően?

2.4.2. Szülőszervezet az iskolában – formalitás vagy valóság?

A szülők iskolai életbe történő bevonásának számos módja (rendezvények, döntéshozás stb.) lehet. Nemzetközi kutatások bebizonyították, hogy a kisebbségi csoportba tartozó tanulók iskolai teljesítménye javul, ha a szülők aktív résztvevői az iskolai életnek. Az iskolai életben történő szülői részvételnek ezekben a kutatásokban több formája is megnyilvánult. Volt, ahol iskolai események tervezésébe, szervezésébe és megvalósításába lettek bevonva, volt, ahol az osztálytermi feladatok ellátásba, ezáltal rendszeresen találkoztak a pedagógusokkal is. Volt, ahol az iskolákban termeket biztosítottak a szülők számára saját kulturális vagy továbbtanulási, szakköri keretekben történő rendezvények megtartására. A kutatások alapján kirajzolódott, hogy azáltal, hogy a szülők közelebb kerültek az iskolai színtérhez, változott az iskolával, tanulással szembeni attitűdjük, ami a gyermekük iskolai teljesítményének javulásában is tükröződött. A kisebbségi szülők bevonása az iskolai életbe továbbá pozitívabb kapcsolatot eredményezett a többségi szülőkkel is. (Epstein 2001, Torgyik 2004)

A szülők érdekérvényesítő tevékenységeiket hivatalos formában a szülői szervezet (vagy korábbi megnevezéssel munkaközösségen) keresztül tudják kifejezésre juttatni. A szülői szervezetek megalakulásának jogáról és céljáról a Köznevelési törvény rendelkezik. Ahogy a törvényben is olvashatjuk, az iskolai szülői szervezet alapítása nem kötelező, ugyanakkor ajánlott, mivel az intézmény működését, munkáját érintő kérdésekben véleményezési, javaslattevő joggal rendelkezik. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

A szülői szervezet olyan, az iskola működését, munkáját érintő kérdésekben véleményezési, javaslattevő joggal rendelkező érdekérvényesítő csoport, melynek tagjait az intézménybe járó tanulók szülei alkotják. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) Az iskolaszék a szülői szervezet, a nevelőtestület és az iskolai diákönkormányzat képviselőiből álló döntéshozó testület.

Az intézményi tanács a szülői szervezet, a nevelőtestület, az iskolai diákönkormányzat, az intézmény székhelye szerinti települési önkormányzat, valamint egyházi jogi személyek azonos számú képviselőjéből és a fenntartó delegáltjából álló döntéshozó testület.

2.4.3. A tanár-szülő partnerkapcsolat alapjai

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a tanár-szülő partnerkapcsolat alapja a kölcsönös bizalom. A kölcsönös bizalom kialakításához viszont időre és rendszerességre van szükség. A szülők és a tanárok közötti legtöbb konfliktusnak az az alapja ugyanis, hogy a tanárok akkor keresik meg a szülőt először, ha problémát észlelnek. És mivel a szülőnek ez az első kettőjükkel kapcsolatos személyes benyomása, ezért a következő megkereséseket már hátrítani fogja. A pozitív, kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatot tehát már az ismeretség kezdetén, a legelső kapcsolatfelvételtől szükséges megalapozni. Ha a szülőkkel van egy élő, pozitív, kétoldalú, tiszta kommunikációra épülő kapcsolódása a tanárnak, akkor az esetleges problémák is teljesen más kontextusban fognak felmerülni. Kutatások szerint ahhoz, hogy építő kritikát adhassunk, és a másik fél ne érezze magát kellemetlenül vagy sarokba szorítva, legalább öt pozitív visszajelzést szükséges adnunk (vö.: Sabey et al. 2019, Cook et al. 2017).

Gondoljunk csak bele, hogy ha egy szülő azt látja, hogy a pedagógus gyakran érdeklődik a gyermeke iránt, elismeri a tanuló erősségeit, és rendszeresen visszajelez ezekről a szülőnek, akkor a problémahelyzetben is a segítőkészséget fogja érzékelni a tanár oldaláról, és nem a fenyegetettséget. Problémahelyzetben sem az ellenséget fogja látni a szülő a pedagógusban, hanem a segítőkész partnert.

Az alábbiakban a pozitív tanár-szülő kapcsolat kialakítását befolyásoló tényezőkről olvashatnak:

A szülőkkel való kommunikáció akkor válik hatékonyá, ha:

- úgy szólunk a szülőkhöz, mint tanácsadókhöz, mivel belátjuk, hogy ők ismerik legjobban gyermeküket;
- elismerjük, hogy ők azok, akiktől elsajátították a szokásokat;
- képesek vagyunk szakmailag hitelesen, ugyanakkor a szülők számára is értelmezhető formában fogalmazni;
- folyamatosan és rendszeresen informáljuk a családokat;

- a folyamatos interakció módja, helye, ideje rituális ismétlődésének révén a szülőkben kialakul a tájékoztatás iránti igény;
- a szülők részt vehetnek a családi és iskolai programok tervezésében, szervezésében és szakértelmüknek megfelelő tevékenységekben;
- szülői önértékükben és hitükben megerősítjük őket;
- módjuk van megismerni az iskolai programot és az iskola sajátosságait;
- a pedagógus magatartásával és a tanulási környezet megismertetésével bizonyítja az érzelmi biztonságot nyújtó és a gyerek szükségleteit kielégítő légkört;
- lehetőséget nyújtunk kötetlen beszélgetésre;
- az egyes tanulók személyes problémái az intim szféra keretében maradnak;
- a fogadórák személyesek;
- megvalósul annak hangsúlyozása kommunikáció során, hogy a pedagógus és a szülő közösen tudja támogatni a diák személyiségfejlődését;
- nem vagyunk túl hivatalosak, és akkor kerítünk sort a személyes találkozóra, amikor sikerei, esetleg nehézségei vannak a szülőnek, gyereknek;
- nem zárkózunk el a tanórak szülői látogatásától, ahol szemlélőként, asszisztensként vagy szakértőként vehet részt a család bármelyik tagja. (Hundzsáné 2005: 54–55)

2.4.4. Szülői értekezlet és fogadóóra másképp

Gondolkodtató:

Mielőtt részletesebben elemzés alá vetnénk a szülőkkel való kapcsolattartás hivatalos formáit, kérjük, gondolja át az alábbi kérdéseket!

Mit gondol, milyen formában szükséges a törvényi szabályozás szerint kapcsolatot tartani a tanulók szüleivel szaktanárként és osztályfőnökként?

Mit gondol, milyen egyéb formái lehetnek a szülőkkel való kapcsolattartásnak?

A család és iskola együttműködésnek milyen, akár hagyományostól eltérő formáiról, módjairól hallott már?

Ön szerint mi a család és iskola közötti kapcsolat tekintetében a legnagyobb probléma?

Ön szerint mi segítheti leginkább a pedagógus és a szülő együttműködését?

Mit gondol, hogyan lehet úgy alakítani a szülőkkel való beszélgetést, hogy a párbeszéd során ne minősítsük a tanulót (és/vagy a szülőt), de jelezzük a problémát?

Napjainkban, amikor az online lehetőségek tárháza egyre bővül, felmerülhet a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán szülői értekezletre. Hiszen a legfontosabb információk e-naplón, illetve valamilyen csoportos online kapcsolattartási csatornán (e-mail, Facebook) keresztül minden szülőhöz eljutnak.

Gondolkodtató:

Olvassuk el az alábbi történetet egy pedagógus tollából! Milyen benyomások, érzések, gondolatok keletkeznek bennünk a történet elolvasását követően?

„Szülői értekezlet. Senki nem jött el, pedig fontos témáról kellene beszélnünk. Levelet is küldtem, külön felhívtam a figyelmet a megjelenés fontosságára. Számíthattam volna rá, hogy ez fog megint történni. Szinte csak akkor tudok érdemben beszélni a szülőkkel, ha én keresem meg őket.” (Mayer 2009: 248)

Amíg a pedagógusok a szülői elköteleződés hiányában keresik a hatékony együttműködés gátját, és nem saját kompetenciáik és kapcsolattartási módszereik terén, addig nehezen várható változás. (Imre 2016) Kutatási adatok azt is mutatják, hogy a szülők (látszólagos) érdektelensége a tanuló évfolyamának emelkedésével együtt növekszik. Ennek az is oka lehet, hogy a tanulók kamaszkortól életkori sajátosságaiknak megfelelően (pl. szülőkről való leválás) egyre kevésbé igénylik a szülők iskolai jelenlétét, mondhatni igyekeznek egyre inkább távol tartani őket (Epstein 2001, Deslandes & Cloutier 2002, Imre 2016). A szülők iskolával kapcsolatos diákkori hiányos vagy rossz tapasztalatai és az ezekből kialakult nézetek szintén befolyásoló tényezőként hathatnak (N. Kollár & Szabó 2016). Mindezek fényében kirajzolódik, hogy a szülői „közömbösség” hátterében számos ok húzódhat, amit pedagógusként nem lehet figyelmen kívül hagyni. Bár a szülők nagyon különbözőek tudnak lenni, egyben biztos, hogy azonosak. Mindenkinek van egy ugyanolyan korú gyermeke, mint a többi szülőtársának. Ebből fakadóan sok hasonló kihívással szembesülnek. Ha megpróbáljuk úgy szervezni a szülői értekezleteket, hogy a találkozások pozitívan hassanak egyrészt a szülői közösségre, másrészt a szülő-gyerek kapcsolatra, akkor biztos, hogy egyre népszerűbbé válnak ezek a találkozások, hiszen nem időpazarlásnak élik majd meg, hanem mindenki meríteni tud belőle.

Minden értekezlet megszervezése előtt érdemes átgondolni a következőket:

- Milyen céllal hívjuk össze a szülőket?
- Milyen témákkal készülünk a szülői értekezletre?
- Hol, hogyan, milyen összejöveteli forma keretében szervezzük az értekezletet?
- Hogyan biztosítjuk a kötetlen, oldott hangulatot?
- Mit profitálhatnak a szülők az értekezletből egyéni, osztály- és iskolaszinten?

Szinte biztos, hogy nem lesz hatékony az értekezlet, ha:

- túl hosszú,
- monoton,

- nincs világosan megfogalmazott célja,
- nincs napirendje,
- túl sok a résztvevő, vagy nem a megfelelő embereket hívjuk össze,
- hiányos, bizonytalan vagy szakmailag nem megfelelő a felkészülés,
- túl sok az elkalandozás, a lényegtelen, nem a témához kapcsolódó hozzászólás,
- zavarosak a döntések.

A szülői értekezlet előtt vagy az előző szülői értekezlet végén végezzünk közvéleménykutatást arról, milyen témához kapcsolódóan szeretnék a következő megbeszélést megtartani. Az összejövetelek kötetlenségét és interaktivitását tovább fokozhatja a csoportos tevékenységek bevezetése. A szülői értekezleten lehetőséget teremthetünk arra, hogy ajánljanak egymásnak könyveket a megbeszéltek témában, hívhatunk vendégelőadót, de akár egy adott témát érintő filmet is megnézhet és megbeszélhet együtt a csoport. Ez elősegíti az egymás közötti kapcsolatok erősítését és az informális beszélgetéseket. Az értekezletek hatékonyságát növelheti, ha figyelembe veszi a résztvevők számát és összetételét. A napirend tervezésekor érdemes rugalmasságot beiktatni, hogy az esetleges változásokra gyorsan reagálni lehessen. Az ütemtervben szerepelhet idő az informális beszélgetésekre, tapasztalatok megosztására. Az osztályfőnök a szülőkkel való kapcsolattartásnak más módjait is választhatja. Tarthat például olyan programokat, amelyek a szülői közösség fejlesztését szolgálják, a kedvező csoportkohéziót biztosítják. Hiszen egy osztályfőnöknek két csoportja van: valójában van egy diák- és egy szülőcsoport, és a kettő szervesen összefügg. Ha a szülők között konfliktus van, az kihat az osztálykohézióra is és fordítva. Ezért fontos elegendő figyelmet szentelnünk a szülői csoportnak, és teret adni annak, hogy ők is jobban megismerjék egymást, és egymást elfogadó, együttműködő közösséggé váljanak. Egy ilyen szülői csoport segítségével sokkal könnyebben elrendeződnek a diákok között kialakult feszültségek is. Éppen ezért a közösségi programokon fontos szempont lehet az is, hogy egymás gyermekeit is jobban megismerhessék a szülők.

A Nyírteleken megvalósult Kedves Ház-program egyik fontos eleme volt a családi nap, amelynek kifejezett célja volt az iskola és a család közötti híd megteremtése. A családi nap során egész napos szabadidős programokat kínáltak a pedagógusok, amelynek keretében a roma családok a gyermekekkel együtt közösen tevékenykedhettek. A családok játékos mozgásos, manuális vagy művészeti feladatokat kaptak, és a nap végére valamilyen közös alkotást is létrehozottak. A program során a szülők más informálisabb oldalról is megismerhették az iskolát, a pedagógusokat, ami nagyban hozzájárult a szülők iskolához kapcsolódó pozitívabb attitűdjének kialakulásához. A családi nap és más hasonló programok eredményeképpen a családok észrevehetően többet érdeklődtek a tanuló iskolai munkája iránt, otthon pedig jobban támogatták őt a tanulásban. Az iskola jobb megismerésének köszönhetően több szülő saját tanulmányainak folytatásán is elgondolkodott. (Torgyik 2004)

Az alábbiakban néhány javaslatot, ötletet fogalmazunk meg az értekezletek hatékony szervezésével, előkészítésével, megvalósításával kapcsolatban.

Tippek a szülőkkel való kapcsolattartás színtereihez (Hundzsáné 2005, Polyák & Sófalvi 2008, Sallai 2008, Perlusz et al. 2012 alapján):

Szülői értekezletekhez:

- a szülők legyenek bemutatva egymásnak, illetve legyen lehetőségük a bemutatkozásra;
- érdemes közvéleménykutatás tartani a szülők által preferált nevelési-oktatási témákról;
- éves tématerv, táblázat összeállítása szavazás alapján ki (szülők által kiegészítve: ki, mivel tud hozzájárulni az adott témához);
- érdemes készülni valamivel, amivel oldottabbá teszi a hangulatot (székeket körbe vagy csoportokba rendezni, üdítő és nassolnivaló biztosítása);
- műhelyfoglalkozások biztosítása, melynek témája, hogy hogyan segíthetik a szülők a gyerekek tantárgyi előmenetelét;
- kooperatív módszerek alkalmazása az értekezleten (mozaikmódszer, word cafe stb.);
- az osztállyal vagy a témával kapcsolatos mini kvízzjátékok (pl. Kahoot, Mentimeter);
- nyomtatott (akár vizuális) anyag készítése arról, hogyan segíthetnek a szülők otthon a gyerekeknek az iskolával kapcsolatos dolgokban;
- szülői akadémia szervezése (szülők-nevelők-szakemberek a nevelésről);
- az osztályt érintő témákkal (pl. iskolai bullying) kapcsolatos filmek megtekintése, megbeszélése;
- előadók, szakértők meghívása a választott témával kapcsolatban, a szülők által választott témával kapcsolatos film, könyv közös vagy kiscsoportos megbeszélése;
- legyen egyértelmű, hogy milyen anyagok állnak a szülők rendelkezésére az iskoláról;
- annak átgondolása, hogyan lehetne a szülőket aktívan bevonni a tanítási folyamatokba (pályaválasztáshoz, kirándulásszervezéshez kapcsolódóan stb.);
- szülői faliújság létrehozása;
- ötletdoboz kihelyezése szülők számára.

A szülőkkel való kapcsolattartás hagyományostól eltérő szinterei (Perlusz et al. 2012):

- chatsoportok, elektronikus keretrendszerek (Teams, Google Classroom),
- kötetlenebb, informálisabb programok szervezése szülők számára (közös főzés, kávézás, kirándulás, mozi, színház stb.),
- szülők meghívása a tanulói projektek bemutatására,
- szülőkkel kics csoportos (4-6 fő) formában való találkozás,
- tematikus szülői (apa-fia, egy nap a nagyszülőkkel stb.) napok szervezése szülőkkel közösen,
- családi versenyek, vetélkedők szervezése (vegyes szülői csapatok, vagy szülő-diák-tanár vegyes csapatok).

Egy konkrét pozitív szülői értekezlet példaként álljon itt a Waldorf-iskolákban meghonosodott „szülői est” gyakorlata.

Szülői est a Waldorf-iskolában

Szülői est egy Waldorf általános iskolában A szülői est a legerősebb kapocs osztálytanító-szülő és szülő-szülő között. Minden hónapban az osztályok által egyeztetett késő délutánon kerül sor a találkozókra kb. 2 óra időtartamban. Ezek a találkozások több célt is szolgálnak:

- visszatekintés az elmúlt hetekre, epochára pedagógusszemmel,
- előre tekintés a következő hetekre, epochára,
- valamilyen játéknak, feladatnak, művészeti tevékenységnek a kipróbálása, amivel a gyerekek éppen foglalkoznak abból a célból, hogy a szülők is megtapasztalják a gyermekeik által megélt folyamatokat,
- visszajelzés az általános osztálytanítói benyomásokról,
- kiemelt pedagógiai téma közös átbeszélése (pl. osztályszokások, -normák kialakítása, otthoni tévéhasználat, új gyermek integrálása stb.),
- következő ünnepre hangolódás és feladatok átbeszélése,
- szülők pedagógiai és Waldorf-specifikus edukációja,
- operatív ügyek megbeszélése.

Szülői kör szülőszemmel (Tajti Gábor, Waldorf-iskolai szülő):

„A 3. osztály szülői estjén vettem részt, ahová a legkisebb lányom jár. Előljáróban fontos tény, hogy a szülői est során a pedagógusnak számos fontos feladata és felelőssége van, amelyek a kommunikációra és a szakmai együttműködésre összpontosítanak. A szülői est központi témája a Márton-napi ünnep lebonyolítása volt, ennek mentén gyűjtöttem össze a gondolataimat. Első lépésben megtörtént a szülők tájékoztatása az ünnepi menetről, annak a tartalmáról. Itt fontos tanári feladatként láttam, hogy

ez kellőképp hangsúlyosan kerüljön átadásra, hogy a szülők első hallásra megértsék ennek fontosságát az osztályra nézve. Az osztálytanító végig a nyitott kommunikációt képviselte, hisz kiemelten fontos szerepük van a szülőkkel való nyílt és tiszteletteljes kapcsolatépítésben. Ez lehetőséget adott arra, hogy megvitassuk az esetleges kérdéseket, problémákat, valamint azok lehetséges megoldásait. Az osztálytanító egyértelműen közvetítette felénk, szülők felé az ünnepi műsorhoz kapcsolódó célokat és elvárásokat, hisz neki és a szülőknek együtt kell működniük annak érdekében, hogy az osztály által ellátandó feladatok kiosztásra, megszervezésre kerüljenek. A sikeres, eredményes szülői est részeként véltem felfedezni az osztálytanító által tanúsított egyéni figyelem és támogatás megadását.

Reflexióim szülőként:

- *Az osztályt alkotó szülők között rendkívül szoros, már-már baráti kapcsolat alakult ki az évek alatt, ez minden egyes szülői esten testet ölt.*
- *A szülő-szülő és a pedagógus-szülő közötti tegeződő viszony gördülékennyé tette valamennyi napirendi pont átbeszélését.*
- *A gyerekek által is játszott játékok kipróbálása vidámságot előlegezett az estének. Az osztálytanító boldogan vezényelte a különböző feladatokat az anyukák, apukák számára (kötélugrás, farúddobálás).*
- *Az ünnephez kapcsolódó szerepek vállalása nem okozott gondot, az osztálytanítónak elegendő volt csak az általa alkalmasnak vélt jelöltre ránézni, aki boldogan vállalta a szereplést.*
- *Az osztály szülői közössége tisztában van az egyes vállalásokkal. Itt a takarítást emelem ki, amely nem minden esetben slágertéma, de ennek egyeztetése is gördülékeny volt.*
- *Az est ideje alatt az osztálytanító és a szülők nyitottak voltak az együttműködésre és a közös érdeket szolgáló megoldások keresésére.”*

Szülői kör tanárszemmel (Szalóczi Viktória, Waldorf-tanár):

„Az iskola olyan nevelési teret kíván a gyerekek köré építeni, amiben az egymás iránti figyelem, az együttműködés az alapja minden tevékenységnek. Ezt legegyszerűbben és leghatékonyabban a mintaadás révén taníthatjuk meg a gyerekeknek. Ezért nagyon fontos minden intézményben a gyerekeket körülvevő felnőttek együttműködése. Azon túl, hogy evidens a tanár-szülő együttműködés az adott gyermek tanulási előmenetelének, szociális jóllétének, testi-lelki egészségének elősegítése céljából, nagyon sokat jelent az osztályközösség számára a szülők közösségének összehangolása is. Ennek elsődleges helyszíne az osztály szülői köre, illetve a különböző osztályfeladatok az év

rendjében. A közös szellemi alap megteremtéséről rövid előadásokkal, illetve olvasmányajánlókkal, esetleg közös olvasással gondoskodik az osztálytanító. Célja, hogy a gyermekfejlődés általános szakaszairól, feladatairól, nehézségeiről kialakítson egy közös tudást, aminek birtokában a szülők úgy alakíthatják az otthoni nevelést, hogy az a gyermek fejlődését valóban szolgálja. Néhány példa ezek közül: napirend, étkezési szokások, a tanulási környezet, délutáni elfoglaltságok, a feladattudat kialakítása, eszközhasználat, a gyermek lelki szükségleteinek ápolása az ünnepek által, öltözködés, szexuális felvilágosítás, továbbtanulás. A szülői körökön lehetőség nyílik az iskolában folyó művészeti és akarat nevelés kipróbálására is. Az est bevezető szakaszában zajló tevékenységekben a szülők saját bőrükön megtapasztalják a nem intellektuális úton való tanulás örömeit és nehézségeit, s így könnyebben megérthetik az osztálytanító s a szaktanárok által elmondottakat: hogyan épül fel a tanulási folyamat, milyen erőket vesznek igénybe s milyen képességek kialakítását szolgálják az egyes feladatok. A szülői körök témája az iskolai szintű szülői tevékenységek megszervezése is. A tanév során a különböző osztályfokok szülői közösségének különböző feladatai vannak az iskola közösségi életének elősegítésére. Ennek célja, hogy a sokfelől érkező felnőttekből igazi közösség kovácsolódjon. A feladatok során elengedhetetlen együttműködés kimondatlanul is hat a gyerekekre, a jó hangulatú együttlétek erősítik az iskolához való tartozást, ami végső soron megint csak pozitívan hat a gyerekekre. Nem utolsósorban pedig a közös szülői és tanári feladatok a felnőttekre is jó hatással vannak: kölcsönös tiszteleten és elfogadáson alapuló viszonyban, egymástól tanulva, sok közös nehézséget leküzdve, sok vidám pillanatot megélve, a gyermekek kibontakozásának csodálatos folyamatát közösen kísérve él együtt – szerencsés esetben – nyolc éven át az osztály felnőtt közössége.”

Fogadóóra másképp

A fogadóóra a látszat ellenére kétirányú információközlésre, -vételtre alkalmas kapcsolattartási forma. Egy olyan, a kis létszám miatt bizalmasabb, intimebb megbeszélési közeget teremt a résztvevőknek, amely nemcsak arra ad lehetőséget, hogy a szülő tájékozódjon a tanuló felől, hanem arra is, hogy a pedagógus érdeklődjön a családról. A fogadóórán a tanár is tájékozódhat arról, hogy a szülők hogyan látják a tanulót, a tantárgyakat, a tanulást, az iskolát.

Példaként beillesztünk néhány kérdést, amely által a tanár tájékozódni tud a szülőktől (Fenyő D. 2001, Kókayné 2008):

- Hogyan érzi magát a tanuló az iskolában?
- Hogyan érzi magát a tanuló az órákon?
- Volt-e valamilyen jelentős változás a gyerek életkörülményeiben?
- Elégedett-e a tanuló önmagával?
- Mit várnak el a szülők a gyermeküktől, és mit vár el a gyermek saját magától?

- Hogyan látják a tanulót otthoni közegében?
- Mivel foglalkozik szívesen a tanuló otthon?
- Hogyan jellemezné őt, mik a jellemző tulajdonságai?
- Miért szokták jutalmazni őt, és hogyan?
- Miért szokták büntetni őt, és hogyan?
- Másnak látják-e őket most a gyermeket, mint korábban?
- A szülő véleménye szerint hogyan változott a tanuló az elmúlt évben?
- Mit mesél otthon a tanuló az osztálytársairól, az osztályáról, a közös programokról?

2.4.5. Amikor a szülővel való kapcsolattartás nem gördülékeny...

Gondolkodtató:

Ahhoz, hogy a szülővel való kommunikációs, kapcsolattartási módját fejleszteni tudja, először érdemes átgondolnia, milyen már meglévő tapasztalatokkal rendelkezik ezen a téren, amennyiben praktizáló pedagógus. Ehhez kínálunk néhány, reflektivitást segítő kérdést (Kósáné & Horányi 2006 alapján).

- *Mi jellemzi a szülővel való kapcsolatát általánosságban?*
- *Mikor és milyen időközönként szokott beszélgetni a szülővel a gyermekükről?*
- *Milyen jellegű szokott lenni a beszélgetés?*
- *Hol, milyen módon kerül sor ezekre a beszélgetésekre?*
 - *Mindig ugyanott vagy különböző helyeken, platformokon?*
 - *Megfelelőnek tartja-e ezt a helyszínt a beszélgetésre? Ha változtathatna, hol, milyen körülmények között beszélgetne legszívesebben a szülővel?*
- *Van-e különbség a szülővel való kommunikációjában, és ha igen, miből fakadnak ezek a különbségek?*
- *Mennyire közeli kapcsolat kialakítására törekszik a diákok szüleivel?*
- *Mennyire tud differenciálni a gyerekek jellemzésének terén?*
- *Tud-e különbséget tenni aszerint, hogyan fogadják a szülők a gyerekekkel kapcsolatos érzéseiket?*
- *Mit érez, amikor egy szülő megkérdezi, mikor tudnának nyugodt körülmények között beszélni?*
- *Milyen esetekben érzi könnyebbnek és milyen esetekben nehezebbnek a szülővel való beszélgetést?*
- *Milyen félelmei vannak a szülővel folytatott beszélgetései előtt/alatt/után?*
- *Mi jellemző Önre, amikor a szülő ellenállását, bizalmatlanságát tapasztalja?*
- *Mi jellemzőbb inkább, Ön vagy a szülő kezdeményezi a beszélgetést?*
- *Szokott-e a diákok eredményeiről, sikereiről beszélgetni a szülővel?*
 - *Mit érez ilyenkor? Vajon mit érezhet a szülő?*

- *Előfordult-e, hogy a diákokról folytatott beszélgetéskor saját gondjait, gondolatait is megosztotta a szülővel? Mit érezhetett, gondolhatott a szülő?*
- *Mit érez, amikor egy probléma miatt kell beszélnie a tanulók szüleivel?*
 - *Hogyan kezdeményezi ezt a beszélgetést?*
 - *Hol, milyen módon kerül sor erre a beszélgetésre?*
- *Előfordult-e, hogy egy szülő spontán észrevételt tett az ön munkájáról?*
 - *Mire vonatkoztak ezek az észrevételek? (Tanítási módszer, értékelés, szabályok, kommunikáció.)*
 - *Milyen érzések, motívumok lehetnek a vélemények indítékai? (Pl. aggodás, túlzott kíváncsiság, segítőkészség, érdektelenség, megbántottság.)*
 - *Milyen formában fejeződtek ki ezek a szülői vélemények? (Szóban, írásban, közvetlenül, valakin keresztül, gyerekeken keresztül, kollégákon keresztül, nyilvános közegben.)*
- *Mit gondol és mit érez, amikor egy szülő valamilyen észrevételt tesz a munkájára?*
 - *Milyen jellegűek ezek a kritikák? Hogyan reagál ezekre a helyzetekre, mit tesz?*
 - *Mit gondol és mit érez, amikor több szülő is kritikával illeti a munkáját? Mit tesz ilyen helyzetben?*
 - *Volt-e olyan eset, hogy amikor komoly kellemetlensége származott egy szülő panasza miatt? Hogyan reagált? Hogyan reagáltak a kollégák?*

Gondolkodtató:

Minden emberi kapcsolat így a szülő-pedagógus kapcsolat is magában hordozza a félreértés, a nézeteltérés lehetőségét. Gondolja át, mit tenne, ha egyik alkalommal indulatos szülő érkezne Önhöz a fogadóórájára!

A szülőkkel való együttműködés legnagyobb kihívást talán a kezdő pedagógusoknak okoz, hiszen ők még nem rendelkeznek olyan fokú szakmai önbizalommal és rutinnal, amely hozzásegíteni őket ahhoz, hogy egy vitás helyzetben határozottan vállalják szakmai nézőpontjukat. Minden helyzet, minden tapasztalat azonban hozzásegíti őket ahhoz, hogy megbízzanak saját szakmai kompetenciáikban, és döntéseiket magabiztosan képviseljék a szülők előtt (Szivák & Péter 2022). Ne felejtjük el, hogy minden problémahelyzetnek van egy szélesebb kontextusa!

Mit tehetünk pedagógusként, ha egy problémahelyzettől felzaklatott szülővel kell beszélnünk? (Fehér 2010)

- Sokat segíthet, ha hagyjuk, hogy a szülő először elmondja, mit érez, gondol a helyzetről.
- Próbáljuk meg megérteni, mit érez a szülő, és ezt jelezzük is vissza számára.
- Legyenek kéznél a tények (írásban), amelyek pontos, megbízható forrásból származnak.

- Adjuk meg a szülőnek a reagálás jogát, hallgassuk meg, mit mond, és röviden reagáljunk rá.
- Hangsúlyozzuk, hogy azért vannak jelen, hogy a problémával foglalkozzanak, nem pedig azért, hogy egymásra támadjanak.
- Mindig a szülő panaszában érintett iskolai alapjogok és kötelességek legyenek a fókuszban.
- Próbáljunk megoldásra jutni (ha lehetséges), vagy vessük fel, milyen folyamatot fogunk követni. Olyan megoldás felé kell haladnunk, amely mindegyik fél számára működőképes (ha lehetséges).
- Váljunk el olyan jó viszonyban, amennyire csak lehetséges. Biztosítsuk a szülőt arról, hogy bármikor kérhet újabb találkozót.

Gyakran előfordul, hogy a szülő másképp érzékeli gyermeke otthoni viselkedését, mint a pedagógus az osztályteremben. Ahogy már a korábbi fejezetekben írtuk, az iskola olyan formális és bizonyos szempontból nem formális társas közeg, amely befolyásolja a tanulók szerepazonosulását, valamint affektív jellemzőit. Ebben a fajta társas közegben olyan egyéni és csoportos jelenségek is megnyilvánulhatnak, amelyeknek az otthoni közegben nyomát sem mutatják a tanulók (N. Kollár & Szabó 2017).

Ellentmondásos helyzetben a szülővel való kommunikáció során a pedagógus törekedjen arra, hogy a kezdeti, esetleges ellentétes pozícióból az „egy hajóban evezünk, és egy irányba tartunk” szemlélet váljon az alaphelyzetté. A figyelem iránya tehát az „én és Ön”-ből forduljon át a „mi és a helyzet” felé. Amennyiben a szülő érzékeli, hogy mindketten a gyermek érdekében gondolkodunk (csak esetleg más módon), akkor nem ellenségként tekint a pedagógusra, hanem partnerként a megoldás megtalálásához. Amikor a szülő egy problémával fordul a pedagógushoz, a partneri viszonyt erősítheti azzal a pedagógussal, ha nem kész megoldásokat javasol, hanem maga is a tanácsadói szerephez közelítve közös problémamegoldási folyamatot kezdeményez (Katona & Szító 2005).

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be szemléltetésként arra vonatkozóan, milyen szerepe és lehetősége van a pedagógusnak a szülővel való kommunikáció megfelelő mederben tartására és a megoldás megtalálására (Katona & Szító 2005: 57):

Újrafókuszálás: Olyan kijelentés, ami a társalgás mellékvonaláról a fővonalra kapcsolja át a beszélgetést, arra a területre, amely lényeges a tanuló szempontjából.

Szülő: „Tomi nem viselkedik így otthon. A tanárok egyszerűen nem tudnak bánni Tomival.”

Tanár: „Én azt figyeltem meg, hogy Tomi akkor viselkedik így, amikor a barátaival van. Ilyenkor annyira belemerülnek a beszélgetésbe, hogy képtelenek abbahagyni, amikor már dolgozniuk kellene.”

Konkretizálás: A problémás viselkedés területén példákat hozunk fel.

Szülő: „Karcsi tavaly Kati néni osztályában igazán jól teljesített. Most, hogy Vera osztályában van, egyáltalán nem teljesít jól. Egyszerűen arról van szó, hogy Vera nem olyan jó tanár, mint Kati volt.”

Osztályfőnök: „Úgy látom, Önnek nagyon fontos, hogy Karcsi ebben az évben is jól teljesítsen.”

Exploratív feltárás: További információkat kérünk, hogy tisztábban lássuk azt a helyzetet, amely a hibáztatáshoz vezetett.

Szülő: „Úgy látom, a tanár úr nem kedveli a gyermekemet.”

Tanár: „Meglep, amit mond! Valójában nem ez a szándékom. Milyen helyzetekben érzi úgy gyermeke, hogy nem kedvelem?”

A szülők és a pedagógus viszonyát a szülők iskoláról, tanárokról alkotott saját nézetei is befolyásolják (vö.: Fisher 2022). Azon szülők, akik diákként kudarcként élték meg az iskolát és a saját pedagógusaikkal való kapcsolatot, a traumatikus élményeiket kezdetben hajlamosak rávetíteni gyermekük iskolai helyzeteire (N. Kollár és Szabó 2017). Viszont amennyiben a pedagógus a kezdetektől fogva tudatosan (egyéni beszélgetésekkel, közös szülői programokkal stb.) törekszik arra, hogy a szülőkkel közösen egy bizalommal teli, biztonságos és harmonikus légkört teremtsen, akkor ezek a saját szülői tapasztalatok felülírhatók.

Amennyiben a pedagógus és a szülő között már kialakult egy bizalommal teli, pozitív kapcsolat, akkor a bajban a szülő már nem ellenségként, hanem segítő társként fog a pedagógusra tekinteni. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne csak akkor keresse meg a szülőt, amikor baj van a tanulóval, hanem kezdetektől fogva jelezzen vissza, erősítse meg a szülő számára a tanuló pozitív oldalait, legyen az egy részfeladat sikeres megoldása vagy egy segítőkész gesztus a társak felé. (Katona & Szító 2005) Amennyiben a szülő azt érzékeli, hogy a pedagógus a gyermekét értékesnek látja, akkor nem támadásnak veszi majd, ha éppen egy problémás helyzet miatt kell beszélniük (vö.: Epstein 2010, Noddings 2005).

Mire érdemes figyelni a szülőkkel való kommunikáció során egy problémásabbnak tűnő helyzetben? Ehhez kaphatunk hasznos tanácsokat Hanák Zsuzsanna (2008) alább idézett gondolataiból.

„Amikor frusztrált vagy dühös szülőkkel van dolgunk, alapvető fontosságú, hogy először is megtudjuk és tisztázzuk, hogy szerintük mi a probléma. Amit elmondanak, nem feltétlenül egyezik az ön véleményével és az is előfordul, hogy nem felel meg a tényeknek, de fontos, mert kiderül: hogy látják ők azt, ami történt.

- A szülő a haragját önnek fejezi ki, de nem biztos, hogy ön az oka.
- Nem kell védekezni, fontos, hogy tartsuk a határainkat, de figyeljünk a szülőre is.
- Ha átvesszük az indulatát, nehezen fogunk tudni racionálisan gondolkodni.
- Amennyiben már a beszélgetés előtt úgy érezzük, hogy agresszív szülővel lesz dolgunk, hívjunk magunk mellé egy kollégát, aki esetleg tanúja lehet az eseményeknek.
- Hagyjon időt a szülőnek arra, hogy elmondhassa, mit érez – még ha késztetést is érez rá, akkor se fojtsa belé a szót és ne védelmezze az iskolát. Ha a szülő elég időt kap arra, hogy elmondja a magáét, akkor »ki tudja engedni a gőzt«.
- Kérje meg a szülőt, hogy üljön le (nehezebb túlaradóan dühösnek lenni, ha az ember ül).
- Először hallgassa meg őt, aztán reflektáljon az elhangzottakra:

»Tehát ön azt mondja, hogy...«, »Ahogy ön látja...« (a szülő által elmondottak visszatükrözése), »Értem, hogy ön nagyon zaklatott vagy dühös amiatt, hogy...« (a szülő érzésének elismerése).

- Például, ha a szülő úgy gondolja, hogy a gyereket zaklatják vagy molesztálják, a tanárnak egyszerre kell képesnek lennie arra, hogy felfogja és megértse a szülői dühöt, és hogy ugyanakkor az energiákat a megfelelő mediáció és következmény felé terelje.
- Röviden biztosítsa a szülőt arról, hogy az adott kérdés mennyire fontos mind a szülőnek, mind az iskolának: »Tudom, hogy milyen fontos maguknak X. Y. – nem lennének most itt, ha ez nem így lenne. Nekünk is fontos, és azért vagyunk itt, hogy segítsünk a fiuknak...«.
- Mindenképpen ismerje a tényeket (az iskola szempontjából) és kérje meg a szülőt, hogy próbálja meg a problémát az iskola rendszerén és folyamatain belül látni.
- Néha szükség van kompromisszumokra, de ne tegyen az iskola olyan ígéretet, amit nem tud betartani, vagy ami sértené az iskola jogokkal, felelősséggel, szabályokkal és következményekkel kapcsolatos rendszerét.
- Az őszinteség nagyon fontos – hogy állnak a dolgok, mi történt, és mi a felek számára a legműködőképesebb, legértelmesebb és legigazságosabb megoldás.
- Ha időben támogatjuk a szülőket, megelőzhetjük, hogy kellemetlen (és sokszor pontatlan) nyilvánosságot kapjon az ügy (pletyka, média).
- Ha valamilyen észrevétele jogos a szülőnek, akkor ezt ismerje el, és tegyen ígéretet a korrekcióra.
- Ha észrevételei nem jogosak, azt minősítés nélkül, de határozottan ki kell fejezni.

- Ha az az érzése, hogy a szülő tehetetlennek érzi magát, és ez a haragjának az oka, akkor ajánlja fel a segítségét, de legyen tisztázva mit vár a szülő, és ebben mit tud ön segíteni.
- A beszélgetés végén érdemes összegezni, kinek, mi a feladata a helyzet előrébb mozdítása érdekében, melyek lesznek a következő lépések.” (Hanák 2008: 49)

Gondolkodtató:

A következőkben néhány esettgyűjteményt mutatunk be. Tanulmányozza a következő, szülőkkel kapcsolatos pedagógiai helyzeteket leíró és elemzésre, reflektálásra ösztönző szakirodalmakat! Amennyiben úgy érzi, hogy segíti a szakmai fejlődését, kereshet párhuzamokat az esetek és saját pedagógusi tapasztalata között.

Mayer József (szerk.) (2009). *Glosszárium 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. 121–135, 248–260. o.

Takács István, Csillag Ferenc (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest. 91–115, 258–295. o.

Sallai Éva (2008). Kapcsolati készségek, professzionális tanári kommunikáció. Szülővel való együttműködés. In. Sallai (2008): *Módszerek hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

2.4.6. Iskolában történt

Gondolkodtató:

A következőkben olyan valós iskolai helyzeteket mutatunk be, amelyekben valami miatt nehezítetté válik a kommunikáció vagy a közös út megtalálása a szülők és a pedagógusok között. Válasszon ki egy helyzetet az alábbiak közül, és gondolja át a bemutatott helyzetet a hozzá kapcsolódó kérdések segítségével!

A) *Az osztályba járó egyik diákot a szülő rendkívül drága holmikkal és játékokkal halmozza el, amivel a gyerek az iskolában kérkedik, lenézi szegényebb osztálytársait (vö.: Kosáné 2006).*

Hogyan látja a helyzetet az osztályfőnök szemszögéből?

Hogyan kommunikálna a helyzetről a diákkal, a szülővel és az osztálytársakkal?

B) *Azt veszi észre, hogy az egyik felső tagozatos tanítványára az édesanyja/édesapja szinte „rátelepszik”, mindent megcsinál helyette, illetve minden szabadidejét és valamennyi iskolai feladatát folyamatosan ellenőrzi (vö.: Kósáné & Horányi 2006).*

Mit gondol, mit érez a helyzettel kapcsolatban?

Hogyan reagálna a helyzetre osztályfőnökként?

3. PEDAGÓGUSSZEREPEK ÉS FELADATOK A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ TANULÓCSOPORTOK ESETÉBEN

3.1. „Te is más vagy, te sem vagy más!”

A különleges bánásmódot igénylő tanulók három alcsoportra bomlanak: sajátos nevelési igényű tanulók, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, valamint kiemelten tehetséges tanulók. Ebben fejezetben a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok tanulási igényeire és szükségleteire fókuszálunk. Az olvasók először megismerik, hogy a törvényi szabályozás értelmében kiket tekint a köznevelési rendszer sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákoknak. Továbbá ismereteket szereznek arról, milyen igényei és szükségletei vannak ezen diákoknak a tanulási-tanítási folyamat során.

3.1.1. Mielőtt belevágnánk...

Mielőtt belevágnánk a fejezet témájába, arra invitálom, hogy gondolja át saját előzetes tudását a különböző idekapcsolódó fogalmakra vonatkozóan. A köznyelvi szóhasználatban, de még a neveléstudományi szaknyelvben is gyakran előfordul, hogy ugyanazon kifejezés alatt mást értenek a felek, amikor beszélgetnek egy témáról. Éppen ezért fontos, hogy definiáljuk, hogy egy adott kifejezés milyen értelmezésben szerepel az adott kontextusban. Máskülönbén könnyen előfordul, hogy például a „hátrányos helyzet” alatt teljesen mást értenek a beszélgetésben részt vevők. A következőkben arra lesz lehetősége, hogy átgondolja, hogyan gondolkodik Ön jelenleg a kiemelt figyelmet igénylő tanulókhoz kapcsolódó terminusokról, és hogyan látja jelenlegi tudása szerint a kapcsolatot ezek között.

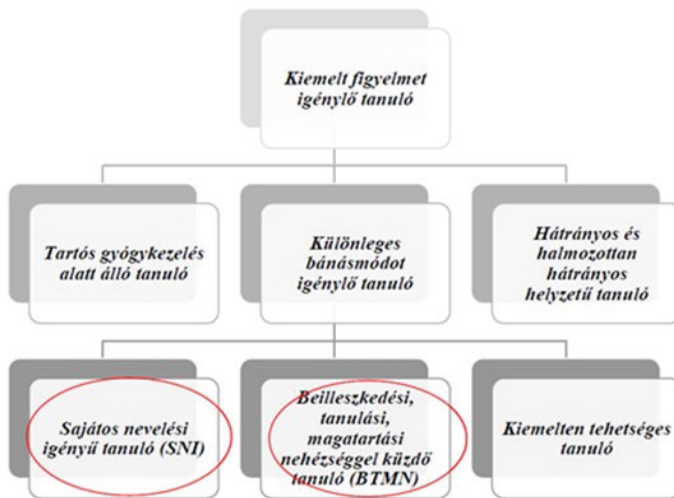
Gondolkodtató:

Olvassa el, és próbáljon meg valamilyen rendszert alkotni az alábbi kifejezések között! Melyek lehetnek átfogó kategóriák, és melyek alkategóriák? Gondolja át, hogy Ön jelenleg hogyan értelmezi az egyes kategóriák mögött húzódó jelentéstartalmakat?

hátrányos helyzetű diák; különleges bánásmódot igénylő tanuló; kiemelt figyelmet igénylő tanuló; SNI; BTMN; kiemelten tehetséges tanuló; beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermek; magatartási nehézséggel küzdő gyermek; tanulási nehézséggel küzdő tanuló; tanulási zavarral küzdő gyermek; halmozottan hátrányos helyzetű diák; sajátos nevelési igényű tanuló; tartósan beteg tanuló; diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás vagy figyelemzavaros tanuló; mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfigyafogyatékos tanuló

3.1.2. Kik a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok?

Az 5. ábráról leolvasható, hogy a hatályos köznevelési törvény értelmében létezik egy átfogó tanulói kategória, ez a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportja. Ezen belül három alcsoportot különít el a rendelkezés: tartós gyógykezelés alatt álló tanulók, különleges bánásmódot igénylő tanulók, valamint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportja.



5. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjai a köznevelési törvény hatályos állapota szerint (forrás: 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §)

A különleges bánásmódot igénylő tanulók három alcsoportra bomlanak: sajátos nevelési igényű tanulók, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, valamint kiemelten tehetséges tanulók. Ebben a fejezetben az SNI- és BTMN-státusszal rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai feladatokat járjuk körül. Először definiáljuk, mit is jelent az SNI és BTMN kifejezés.

A köznevelési törvény értelmében „...sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd...” (2011. évi CXC. törvény, 4. §)

A köznevelési törvény értelmében „...beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki

a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek...” (2011. évi CXC. törvény, 4. §)

3.1.3. Szakvélemények világában

Köznevelési törvény értelmében „a köznevelés kiemelt feladata a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedésük lehetőségeinek megteremtése.” (2011. évi CXC. törvény)

Az SNI- vagy BTMN-státuszt megállapító szakértői vizsgálat a szülő kérelmére, de mindenképpen a szülő beleegyezését követően indul. A szakértői vizsgálatok célja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, valamint sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása és az ehhez kapcsolódó vizsgálatok elvégzése. A vizsgálatra írásbeli kérelemmel, vagy a 15/2013. EMMI-rendelet 1. számú mellékletének kitöltésével lehet jelentkezni. A szakértői vizsgálat a jelzett problémák, tünetek alapján lehet tanulási vagy pszichés okok feltárására irányuló vizsgálat. Amennyiben felmerül a gyermeknél a sajátos nevelési igény (SNI), a Járási Szakértői Bizottság a gyermek további vizsgálatát kéri, és a vizsgálatok dokumentációját továbbküldik a lakóhely szerint illetékes Megyei Szakértői Bizottság, illetve az országos hatáskörű (Látásvizsgáló, Hallásvizsgáló, Mozgásvizsgáló, Beszédvizsgáló) Szakértői Bizottság felé. A szakértői vizsgálatok magukba foglalják az anamnézisgyűjtést (pl. iskolai, családi háttér), a gyermek fejlettségi állapotának vizsgálatát (pszichológiai, pedagógiai, egészségügyi), a szakemberek együttműködését (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus stb.), a fejlesztési javaslatok megfogalmazását. Az adott területet vizsgáló szakértői bizottság a vizsgálatok eredményei alapján szakvélemény formájában javaslatot tesz a különleges bánásmód keretében történő ellátására, az ellátás módjára és helyére, az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgálatok típusaira, a szükséges szakemberre és annak feladataira (Tukericsné 2022). A szakvélemény útmutatásul szolgál a tanulóval foglalkozó iskolának, illetve az egyes pedagógusnak ahhoz, hogy az érintett tanuló fejlesztéséhez milyen tennivalóra van szükség s milyen időkeretben. A szakvélemény tartalmazza a fejlesztési területeknek, a fejlesztéshez szükséges szakemberigénynek, illetve ehhez kapcsolódóan az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció elérendő céljainak, az elérésükhöz szükséges teendőknek, feladatoknak a leírását. (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet, Sárközi 2021, Perlusz 2022)

A diagnózis felállítását követően az elsődleges kérdés mindig az, hogy a vizsgált gyermek fejlődésének eltérése a korosztályi elváráshoz képest milyen szintű, azaz kü-

lön vagy együtt foglalkoztatható-e a gyermek a többiekkel. Amennyiben a szakértők úgy látják, hogy a gyermek fejlesztése a speciális szakmai, személyi és tárgyi feltételek miatt hatékonyabb, ha gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben történik, akkor a lehetséges intézményeket is megjelölik a szakvéleményben. A szülő ebben az esetben ezen intézmények közül tud választani. A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes szocializációját, iskolai pályafutását elősegítheti a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő – integrált – oktatásuk (teljes vagy részleges integrációjuk). (Katona 2019)

A törvényben előírt fejlesztőfoglalkozások megvalósulásának módja a szakember-ellátottság és az iskolai, osztálytermi feltételek alapján változó. A leggyakrabban kis létszámú (2-3 fős) csoportokban foglalkoznak a tanulókkal a szakemberek az órákkal párhuzamosan, az órákat követően vagy az órarendbe beépítve. Előfordul olyan megoldás is, amely során a tanuló fejlesztése a tanórán történik az osztályteremben, de olyan is, ahol a tanár egyezteteti a tananyagot a fejlesztővel, és az adott tantárgyat külön tanulják a tanulók. (Kállai 2016)

A fejlesztőpedagógus „...a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésben-oktatásában, fejlesztésében részt vevő, magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel, a diverzitás iránti pozitív attitűddel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógus, aki:

- a tananyag-feldolgozásnál figyelembe veszi a tantárgyi tartalmak – egyes sajátos nevelési igényű tanulók csoportjaira jellemző – módosulásait;
- egyéni fejlesztési tervet készít a gyógypedagógus, konduktor együttműködésével, ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosít, a differenciált nevelés, oktatás céljából individuális módszereket, technikákat alkalmaz;
- a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépíti, a folyamatos értékelés, hatékonyságvizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatja eljárásait, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaz;
- a neurodiverzitást figyelembe vevő oktatási módszerek, rugalmas tanulásszervezés segítségével minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezetet hoz létre, melyben érvényesülnek a differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés, a differenciáló módszerek (az instrukciók adása terén is) alkalmazása, beleértve az értékelést is;
- egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívákat keres; együttműködik különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus, konduktor iránymutatásait, javaslatait beépíti a pedagógiai folyamatokba, megosztva vállalja a felelősséget a különleges bánásmódot igénylő gyermek haladásáért.” (Katona 2019: 14)

Az SNI-státusz megjelenik az adott köznevelési intézmény pedagógiai programjában az SNI-irányelvek figyelembevételével, a helyi tantervben az SNI-kategória, osztályfok megjelenítésével az SNI-irányelvek figyelembevételével, valamint a tanmenetekben (tantárgyanként, differenciálás megjelenítésével). (Tukericzné 2022)

Mivel minden tanuló más, így még az egy kategóriába eső diákoknak is eltérő tanulási igényei és szükségletei lehetnek. Segíti a pedagógusok eligazodását, ha a szakvélemény értelmezéséhez és a tanórai differenciálás kialakításához kéri a fejlesztő- vagy gyógypedagógus segítségét. Nekik is érdekük az együttműködés, hiszen ugyanazzal a tanulókkal foglalkoznak, mint a szaktanárok a tanórán, ezért szívesen nyújtanak módszertani segítséget a kollégák számára. A szoros együttműködés azért is elengedhetetlen, mert a tanuló fejlesztése csak így válhat teljessé. Az alábbiakban olyan megközelítéseket ismertetünk, amelyek elsődleges szempontot jelentenek az SNI- vagy BTMN-szakvéleménnyel rendelkező diákok megfelelő tanulási környezetének megteremtéséhez.

Az SNI- vagy BTMN-szakvéleménnyel rendelkező diákok megfelelő tanulási környezetének megteremtéséhez javasolt szempontok (Perlusz 2022: 266–267.):

- „... a kommunikációs sajátosságok figyelembevétele (aktív nyelvhasználat, szókincs, szövegértés, utasítások megértése);
- a gyermek számára fontos gyógyászati, életvitelt megkönnyítő és technikai segédeszközök alkalmazása (pl. adó-vevő készülék hallássérült gyermek esetében, nagyított vonalközü füzet, felolvasószoftver látássérült tanuló esetében, digitális tábla stb.);
- a tanterem akadálymentessége (pl. megfelelő tér a mozgáskorlátozott gyermek közlekedéséhez, nem túl zajos akusztikai környezet például a figyelemzavarral, autizmussal élő gyermekek számára, jó megvilágítás, kiszámíthatóság, lehetőség elvonulásra stb.);
- meg kell bizonyosodni arról, hogy mindenki jól látja és hallja az órai történéseket;
- a tankönyvek és a tanulási eszközök széles választéka a differenciálás támogatására (pl. különböző komplexitású olvasókönyvi szövegek, konkrét példákon történő bemutatáshoz eszközök, jegyzetek, segédanyagok, folyamatábrák, vázlatok stb.);
- személyi segítség, ide tartoznak a pedagógusok részéről nyújtott segítő intézkedések, másrészt további személyek, pl. gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, árnyékpedagógus bevonása az autizmussal élő tanulók számára stb.;
- a tanári magyarázat és a tanulói aktivitás optimális egyensúlyának megtalálása, a magyarázat során változatos hangerő, gesztusok használata, optimális időkezet biztosítása;

- a tevékenységek közötti váltások idejének minimálisra csökkentése (vagy közben a tanulók feladatokkal való ellátása), hogy az »üres« idő ne adjon alkalmat az elkalandozásra, viselkedési problémák megjelenésére;
- támogatás a szövegértési nehézségek esetén: a tanári instrukciók, tankönyvi utasítások megértéséről mindig győződjünk meg, hiszen a félreértés a feladat rossz megoldásához is vezethet (pl. szöveges matematikai feladatoknál). A több elemből álló feladatok esetén a tanuló a feladatot írásban, az egyes lépések érthető megfogalmazásával kapja meg, vagyis világos legyen számára, hogy mit, milyen sorrendben kell elvégeznie. Fontos a szaktárgyak szakkifejezéseinek magyarázata (több oldalról megközelítve, egyidejű vizuális megjelenítéssel, szócsik, kép támogatásával stb.). Az új kifejezésekkel, úgynevezett kulcsfogalmakkal való megismerkedés lehetőleg minden esetben előzze meg az adott tananyagrészt tanulását, így ugyanis a tanuló nem úgy vesz részt a tanórán, hogy abból semmit sem ért;
- a tananyagból készített egyszerűsített, adaptált szövegváltozat, mely az önálló tanulás és megértés élményét nyújthatja a tanulónak, ezáltal rendkívül motiváló. Ezek elkészítése meglehetősen időigényes feladat, azonban csak egyszer kell megcsinálni, ebben segítséget nyújthat a tanuló gyógypedagógusa;
- az önálló írásbeli szövegalkotást igénylő házi feladatok, dolgozatok (pl. nyílt kérdésekre önálló válaszadás, fogalmazás készítése) kiváltása olyan feladatlapokkal, melyeken a tanulónak eltérően (pl. aláhúzással, összekötéssel, sorba rendezéssel stb.) kell megoldania a feladatot;
- a tanár mondanivalójára való egyidejű odafigyelés és jegyzetelés nehéz (pl. figyelemzavar, hallássérülés, diszlexia esetén), különösen az úgynevezett frontális órákon, ahol a tanár úgymond előadást tart, hosszasan beszél, a tanulók feladata pedig a hallottakból a lényeg kiemelése és leírása. Ezért a jegyzetelés kiiktatására a gyerekek megkaphatja az óra vázlatát a tanártól még az óra előtt, lefénymásolhatja mások jegyzetét az órák után, diktafonon/telefonon rögzítheti az órát, majd egy segítő személy (pl. szülő, testvér stb.) közreműködésével leírják, és real-time applikációk is alkalmazhatók, melyek az elhangzott szöveget írott formába transzformálják. Az órai anyagok fénymásolása költségigényesebb megoldás, azonban a legkevésbé megterhelő, hiszen ebben az esetben maga a sajátos nevelési igényű tanuló felelős azért, hogy az órák után vagy a nap végén elkérje és lemásolja az anyagokat, majd visszaadja azokat a tanuló társaknak.”

Ugyanakkor azt se felejtjük el, hogy a tanórai differenciálás gyakorlata nem papírhoz kötött. Könnyen lehet, hogy egy adott tananyagrésznél vagy képességfejlesztésnél a pedagógus úgy ítéli meg, hogy a pedagógiai hatékonyság érdekében szükséges differenciáltan tanítani a csoportot. Erről részletesebben *A megfelelő kihívás* c. fejezetben szólunk.

A Gyermek Ház Alternatív Általános Iskola és Gimnázium Budapesten működő alapfokú inkluzív szemléletű köznevelési intézmény, amely kiemelt célnak tekinti az elfogadó, befogadó, nyitott tanulási légkör megteremtését, amelyben lehetősége van minden tanulónak közösségekben, de ha szükséges egyénre szabott tanulási utakon keresztül fejlődni. A Kókayné Lányi Marietta (2005) által vezetett intézményben a sajátos tanulási szükségletekkel rendelkező tanulók nemcsak fizikai szinten részesei az osztálynak, hanem teljes mértékben részei az osztályközösségnek és a tanulási-tanítási folyamatoknak is. Ezt tükrözi az iskola mottója is: „Célunk, hogy az iskola nyújtson minden gyermek, fiatal számára elfogadó, biztonságos környezetet, biztosítsa az egyéni tanulási út lehetőségét, és neveljen szabadságra, kreativitásra, önállóságra, gondolkodásra. Elfogadjuk, értékékként kezeljük a különbségeket. Hiszünk abban, hogy minden gyermek értékek hordozója, joga van biztonságot, támogatást nyújtó iskolai környezetben tanulni.”⁴ Ahogyan az igazgatónő, Kónyáné Lányi Marietta is megemlíti, valahol mindannyian mások vagyunk, és valahol mégis egyformák. Mindannyian emberek vagyunk szerethető és kevésbé szerethető oldalainkkal együtt.

Az alábbiakban egy részletet idézünk az igazgatónőtől, amelyből kiderül, hogyan teremtik meg azt a tanulási környezetet, amelyben a tipikus és a tipikus fejlődési utaktól eltérő tanulók ténylegesen egy tanulóközösséggé válnak. (Kókayné 2005)

„Az integráló osztályok kialakítása nagyfokú tudatosságot igényel. Iskolánkban az első osztályt kezdők közül elsőként a sajátos nevelési igényű tanulók kiválasztása történik. Első és talán legfontosabb szempontunk, hogy a tanulónak legyen – sérülésének megfelelő profilú szakértői bizottság által készített – szakértői véleménye. Ezt gyógypedagógusaink átnézik, elemzik az első osztályt indító tanítókkal. Ezután hosszabb beszélgetésre kerül sor a kisgyerekek szüleivel, addigi fejlesztő pedagógusaival. Ha szükséges, a tanítók a gyógypedagógusokkal elmennek az óvodába, ahol saját környezetében tudják megfigyelni a sérült gyerekeket. Konzultálnak az óvónőkkel, megismerik, hogyan mozog társai között, mennyire önálló, együttműködő. Ezután kerül sor a többi gyerekkel való együttműködés megfigyelésére. Az első osztályunkba jelentkezett ovisok számára szervezett »játsszódélutánjaink« nagyszerű lehetőséget kínálnak arra, hogy megfigyeljük a gyerekek – köztük a sérültek – saját, egyéni jellemzőit, temperamentumukat, közös tevékenységeiket, játékaikat. Célunk, hogy a sérültek, az épek, a csendes, visszahúzódó, a hangos, mozgékony gyerekek megfelelő arányban jelenjenek meg osztályainkban. Persze ezek csak törekvések, de próbáljuk e szempontokat szem előtt tartani csoportjaink kialakításánál. (...) Az iskolába kerüléstől kezdve beszélgetünk a gyerekekkel a különböző sérülésekről, kipróbáljuk, hogy működik a hallókészülék, lábbal rajzolunk mindannyian, mint a felsővégtag-hiányos tanulónk. Folyamatosan azt üzenjük, hogy nem vagyunk egyformák, mindenkiben sok érték van és számíthatunk egymásra. Jó helyszín erre a reggeli beszélgetőkör, valamint a tanu-

4 Forrás: Az iskola honlapja (utolsó letöltés: 2025. 10. 09.): <https://www.gyermekehaza.hu/>

lási és szabadidős helyzetek sokasága. Az integrált nevelés érdekében ugyanis szinte minden iskolai helyzetet merőben új, más szemmel kellett vizsgálnunk.” (Kókayné 2005: 211.)

A Nemzeti Fogyatékosügyi és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft. feladata a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, társadalmi integrációjának és komplex (re)habilitációjának elősegítése.

A következő portálon az egyes fogyatékosági területekhez kapcsolódó, ingyenesen letölthető szakkiadványok tekinthetők meg, melyek sokat segíthetnek a pedagógusoknak abban az esetben, ha van a problémában érintett tanulójuk: <https://fszk.hu/kiadvanyok/>

3.1.4. Tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló

Mivel más fejezetben nem részletezzük, itt említjük meg azt a tanulói kategóriát, amely legújabbán került bele az említett törvényi szabályozásba, ez pedig a tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló.

A törvény értelmében „...tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, akinek egészségügyi ellátása az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény (a továbbiakban: Eütv.) 89. §-a szerinti általános járóbeteg-szakellátásban vagy az Eütv. 91. §-a szerinti általános fekvőbeteg-szakellátásban részt vevő szakorvos véleménye alapján az adott nevelési évben, tanévben a harminchat nevelési napot, tanítási napot várhatóan meghaladja, és emiatt az óvodai nevelésben a 8. § (2) bekezdése szerinti formában nem tud részt venni, illetve tankötelezettségét iskolába járással nem tudja teljesíteni...” (2011. évi CXCV. törvény, 4. §)

Őket szintén kiemelt figyelemben kell részesíteni, mert a hosszú kórházi/otthoni tanulás során előfordulhat, hogy lemaradnak a tananyaggal, vagy osztálytársaiktól eltérő tanulási utak jellemzik őket. Szaktanárként és osztályfőnökként is biztosítani kell számukra, hogy az eltérő fizikai környezet ellenére állapotuknak megfelelően a lehető legjobban együtt tudjanak haladni a csoporttal, és szociális kapcsolataik se szenvedjenek sérülést.

3.1.5. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Olvassa el az alábbi eseteket, és gondolkodjon el a hozzájuk kapcsolódó kérdéseken! Ha lehetősége adódik rá, vitassa meg felvetéseit másokkal!

a) eset: „Dórinál felmerült a diszlexia gyanúja, ezért a tanár kéri a szülőket, hogy vigyék el a tanulási képességeket vizsgáló bizottsághoz, hogy megállapítsák, valóban diszlexiás-e. Az anya azt mondja, nem viszi el, mert nincs semmi baja, csak megakarnak szabadulni tőle. (...) Az anya nem fogadja el, hogy a gyermekének tanulási zavara lehet. Az osztályfőnök még egyszer megpróbál beszélni a szülővel.” (Sallai 2009: 157)

Mit gondol, mitől tarthat a szülő, miért utasítja vissza a kivizsgálást?

Mit gondol, hogyan, mivel lehetne a szülő félelmét csökkenteni?

Milyen érvekkel lehetne meggyőzni a szülőt, hogy támogassa gyermeke kivizsgálását?

Hogyan, mivel segíthetné egy helyes diagnózis a gyermek fejlődését?

Ön hogyan oldaná meg ezt a helyzetet?

b) eset: „A szülők aláírást gyűjtenek, hogy egy ötödikes fiút tegyenek át másik iskolába, mert a gyerekek nem tudnak tőle tanulni. A hiperaktív kisfiú állandóan beszél az órákon, mindenbe belekérdez, és nem tudnak a tanárok tanítani tőle. Az órák nagy részében vele foglalkoznak a tanárok. A szülők az osztályfőnökhöz fordultak, hogy közvetítsen a kisfiú szülei felé. A fiú édesanyja védi a gyereket, és azt mondja, a tanároknak kellene elintézni ezt a dolgot, nem viszi sehova a gyereket, vigye el az a gyereket, akinek nem tetszik.” (Sallai 2009: 157)

Mit gondol, ha külön megnézi a történetet az édesanya, szülők és az osztályfőnök szempontjából?

Tud-e olyan megoldásokat javasolni a helyzet megoldására, amely során a gyermek az osztályában tud maradni, és a társait sem zavarja a tanulásban?

3.2. Mindenki tehetséges valamiben?

Ebben a fejezetben a tehetséges tanulók iskolai támogatásához kapcsolódó tanári szerepköröket és tevékenységrendszereket járjuk körbe. A tehetséges tanulóról alkotott laikus és pedagógusi nézetek átgondolását követően sor kerül a tehetség definiálására, tehetségmodellek megismerésére, illetve az intézményi tehetséggondozás jellemző módjainak bemutatására.

3.2.1. Mielőtt belevágánk...

A fejezet a pedagógusi feladatok közül a tehetséggondozás témáját fogja körbejárni.

Gondolkodtató:

Mielőtt belekezdünk a téma részletezésébe, arra biztatjuk az olvasót, gondolja át az alábbi kérdéseket, és a témákkal kapcsolatos saját nézeteit rögzítse valamilyen módon!
Csak ezt követően kezdjen bele a fejezet tanulmányozásába.

Ön szerint ki a tehetséges tanuló?

Van-e különbség a lány és a fiú tehetségek között? Miért?

Mi a különbség a tehetséges és a szorgalmas tanuló között?

Ön szerint milyen formái vannak az iskolai tehetséggondozásnak?

3.2.2. Ki a tehetséges?

Laikus vélekedések

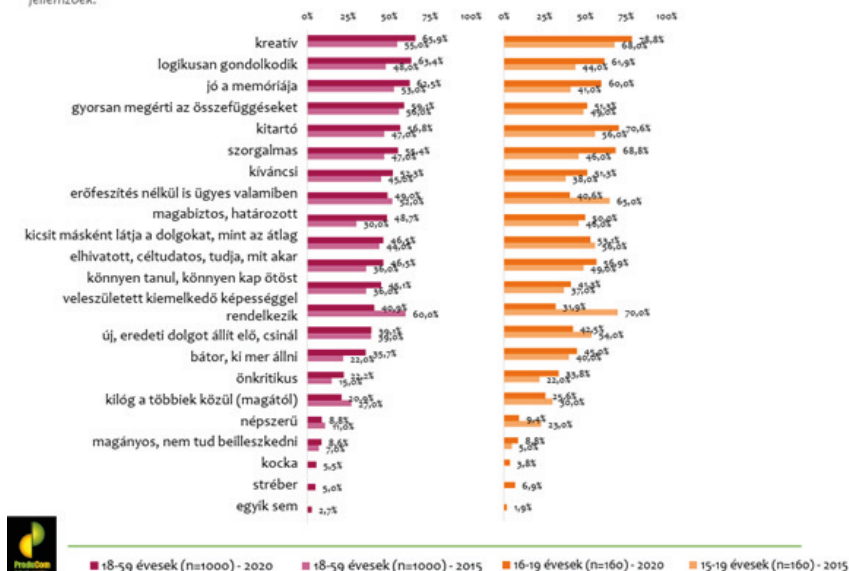
Egy laikusok körében 2015 és 2020-ban végzett közvélemény-kutatás szerint a tehetséges gyermek „jó képességű”, „kitűnik a többiek közül”, „átlag felett teljesít”, „okos”. (MATEHESZ 2020) Ezekkel a laikus megközelítésekkel kapcsolatban több probléma is felvetődik. Mind a jó képesség, mind az átlag feletti teljesítmény viszonyfogalom, és ameddig nincs meghatározva pontosan, mit értünk ezen fogalmak alatt, addig egy bizonyos közegben bárki tekinthető tehetségesnek. Tehát például, ha az osztály a viszonyítási csoport, akkor az egyik osztályban a többiekhez képest könnyen tűnhet valaki kiemelkedőnek, míg átkerülve egy másik iskola másik osztályába, már lehet, hogy ugyanaz a teljesítmény az adott osztály átlaga alatt lesz. Tovább nehezíti a kérdéskörben való eligazodást, hogy a viszonyítás szintje, módja, mérőeszközei (képesség)területenként változnak.

Gondolkodtató:

Tekintse meg a 10. ábrát, és hasonlítsa össze az előző feladatban lejegyzett saját megfigyeléseivel!

a tehetséges gyerekek a **felnőttek** és a **fiatalok** szerint

„Most néhány állítást olvashat, kérem válassza ki közülük azokat, amelyek Ön szerint egy tehetséges gyerekre lehetnek jellemzőek!”



6. ábra: A tehetséges gyermekekkel kapcsolatos fogalomtársítások laikusok körében végzett közvélemény-kutatásban (MATEHEsz 2020)

A 6. ábráról leolvasható, hogy milyen különbségek vannak a laikus (azaz nem a területéhez értő) felnőttek, illetve 15–19 éves fiatalok tehetséggel kapcsolatos vélekedései között. Fontos hangsúlyozni, hogy az ábrán nézeteket látunk, azt, hogy az átlag magyar ember hogyan gondolkodik a tehetségről, a tehetséges tanulóról.

Pedagógusok nézetei a tehetséges tanulókról

A pedagógusok tehetségről alkotott nézetei, vélekedései jelentősen befolyásolják a tehetség felismerését, a tehetséggondozáshoz való hozzáállásukat, valamint a pedagógiai folyamatok tervezését, megvalósítását és értékelését. Egy 2017-ben végzett, kérdőíves és interjú módszerrel közel kétezer főt érintő reprezentatív mintás pedagóguskutatás eredményéből az derül ki, hogy a pedagógusok a tehetség fogalmához leginkább a magas motivációt, a kiemelkedő képességeket, valamint a szociális és érzelmi téren is kedvező jellemzőket társítják. A kutatás azt is vizsgálta, hogy a pedagógusok másként észlelik-e a fiú- és lánytehetségeket. A motivációt a lányoknál egy kicsit erőteljesebben észlelték a megkérdezett pedagógusok, a fiúk tekintetében viszont a céltudatosságot emelték ki jobban. Az értelmi képesség magas szintjének társítása a fiú tanulókkal kapcsolatban jelent meg gyakrabban. A kutatásból a tehetséges fiú tanuló képe a következő vélekedésekben öltött testet leginkább: kreatív, tevékeny,

logikus, jó humorérzékű. A tehetséges lány tanulókhoz pedig a következő pedagógusi asszociációk voltak a legjellemzőbbek: szorgalmas, kedves, empatikus. A tehetséges tanuló fogalmához negatív tartalmú nézetek is megjelentek a kutatásban: a fiúknál az öntörvényűség (ami mellett azonban az elfogadást jelző szerethetőség, együttműködés is megjelenik); a lányoknál a visszahúzódság, amit a megközelíthetatlenség észlelésével párosítottak a kutatók. Említésre méltó, hogy a lányoknál jelzett diszharmonikus vonások elfogadottsága sokkal alacsonyabb volt, mint a fiúk esetében. A kutatás szerint a férfi tanárok egy csoportja kifejezetten elutasítja a tehetséges lányokat, és a tehetségfejlesztő képzésen részt vevő és tehetségpontban tanító női pedagógusok részéről is több negatív vonás társul a tehetséges lány képéhez a fiúkkal ellentétben. A nemeket és foglalkozásokat összekapcsoló sztereotípiát támasztják alá a tehetségterületek említési gyakoriságai: lányoknál a magyar (humán terület), míg fiúk esetén a matematika (természettudomány), valamint a szakmai tehetség és sport gyakoribb említése tapasztalható. (Sass & Bodnár 2018, 2019) Ez a kutatás a nevelői vélekedéseket tárta fel, tehát csak a pedagógusoknak a tehetséggel kapcsolatos gondolkodásába nyerhettünk bepillantást. A vizsgálati eredmények jelzésértékűek a tekintetben, hogy a nemekkel kapcsolatos pedagógusi sztereotípiák milyen mértékben hangsúlyozódtak vagy rajzolódtak ki, amelyek jelentősen beszűkíthetik az oktatók tehetségészlelését, ami pedig a tehetségek elkallódásához vezethet. A feltárt pedagógusi vélekedések az iskolai tehetségazonosítás és tehetséggondozás rendszerszintű korlátaira is rámutatnak.

Összefoglalásul elmondható, hogy a pedagógusok tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos laikus nézetei, vélekedései jelentősen befolyásolják (akár torzíthatják) a tehetséges tanulók azonosítását, illetve a velük való foglalkozás kérdéskörét. Ezért elengedhetetlen (leendő) pedagógusként a tehetség fogalmával kapcsolatos saját előítéleteink, meggyőződéseink megismerése, tudatosítása, majd ezt követően azok összevetése a hatályos törvényi rendelkezésekkel, illetve szakmai és tudományos állásponttal.

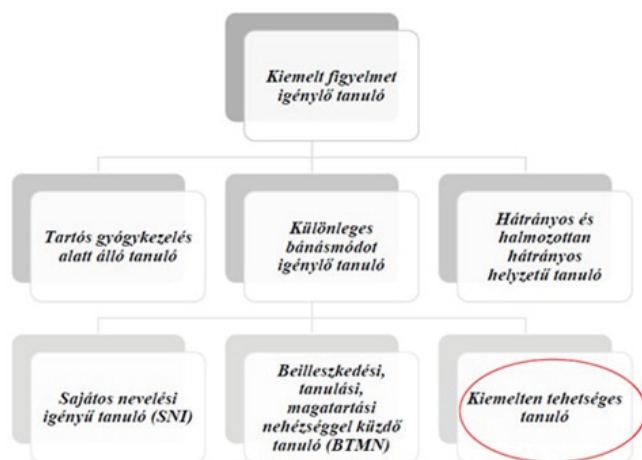
3.2.3. Tehetség és tehetségmodellek

A fejezetcímben feltett kérdés megválaszolásához jó kiindulópont lehet néhány pszichológus által kidolgozott tehetségmodell. A tehetségmodellek tanulmányozása hozzájárul a tehetség megértéséhez, és segíti a tehetségazonosítást. A nemzetközi kutatók közül Renzulli (1978) nevéhez fűződik a három tényező (átlagon felüli képesség, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás) köré épülő modell, amelyet Mönks és munkatársai (1985) kiegészítettek az iskola, a család és a társas közeg faktoraival. Czeizel (1997) ez utóbbi három befolyásoló faktort négyre bontja: iskola, család, társadalom és kortárs csoportok. A Czeizel-féle modellben az átlagon felüli képességek egyfelől az általános intellektuális képességeket, másfelől a speciális gardneri intelligenciakategóriák szerinti (nyelvi, zenei, matematikai-logikai, természeti, vizuális-téri, testi-mozgásos, interperszonális) képességeket jelöli (vö.: Gardner 1998). A tehetségmodellek

részletesebb tanulmányozásához ajánljuk a Szabó Zsuzsa (2020) szerkesztésében elkészült *A tehetség kézikönyve* c. kötetet.

A hatályos köznevelési törvény ezekből a modellekből kiindulva a következőképpen határozza meg a tehetséges tanuló fogalmát:

„...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség...” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §)



7. ábra: A tehetséges tanulók csoportja a kiemelt figyelmet igénylő tanulók rendszerében a köznevelési törvény szerint (Forrás: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

Subotnik és munkatársai (2011) szerint a tehetségdefinícióhoz mindenképpen hozzátartozik, hogy az tükrözi a társadalom értékeit; kézzelfogható kimenetele/célja van, különösen felnőttkorban; területspecifikus; biológiai, pedagógiai, pszichológiai és pszichoszociális tényezők is fontosak a fejlődésében; relatív egyfelől az átlaghoz, másfelől a „zsenihez” mérve (Balogh & Révész 2020). Pont ezek miatt maga a tehetség nem tekinthető stabil személyiségvonásnak, hiszen az egyén képességei is változhatnak, változhatnak a viszonyítási pontok is, és változnak az adott társadalom elvárásai a tehetséggel szemben (Dávid & Dávid 2020).

3.2.4. A „tehetséges” és a „jó tanuló” diák

Érdekes és tanulságos kutatási terület rajzolódik ki, amennyiben a „tehetséges” és a „jó tanuló” diákhöz kapcsolódó fogalomtársításokat vizsgáljuk.

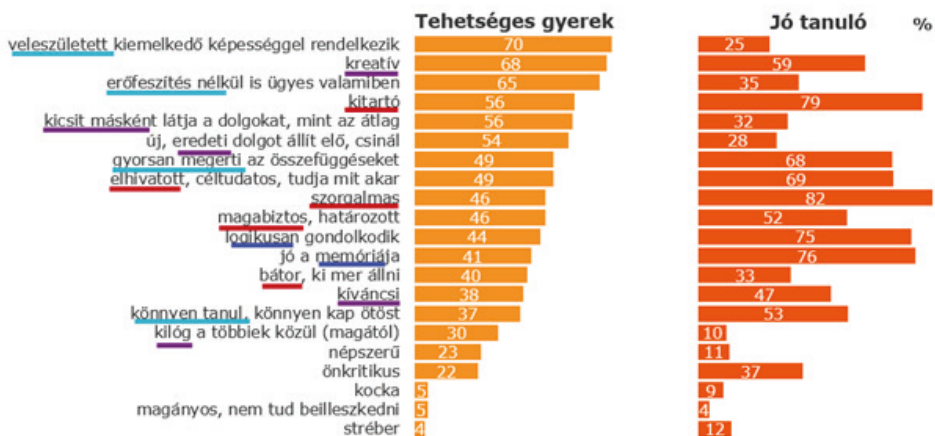
Gondolkodtató:

Amennyiben lehetősége van rá, még a fejezet továbbolvasása előtt gondolja át, hogyan vélekedik a következő kérdésekről!

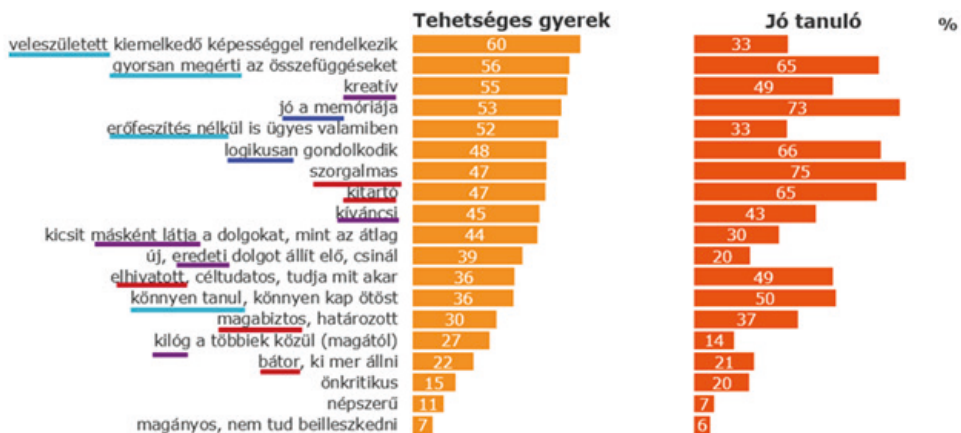
Minden tehetséges diák jó tanuló? Miért gondolja így? Minden jó tanuló diák tehetséges? Miért gondolja így? Kit tekint jó tanulónak? Mi a különbség a tehetséges és a jó tanuló diák között?

A már korábban említett, laikusok körében 2015-ben és 2020-ban végzett közvélemény-kutatás a „tehetséges”, illetve a „jó tanuló” diákhöz kapcsolódó fogalomtársításokkal is foglalkozott (MATEHESZ 2020). Az adatokat összesítő 8. és 9. ábráról leolvasható, hogy a jó tanuló diák fogalmához mind a felnőttek, mind a 15–19 éves diákok elsősorban a szorgalmat, a jó memóriát és kitartást társítják, míg a tehetséges tanuló fogalmához inkább a veleszületett képességet, a kreativitást, valamint a kevesebb erőfeszítéssel történő ügyességet. Bár ismételten hangsúlyozzuk, hogy közvélemény-kutatásról van szó, és a kutatás mintáinak és módszereinek is megvannak a maga korlátai, mégis a vizsgálat eredményei rámutatnak a hazai köznevelési rendszer alapvető problémáira. A „szövegalapú” tantárgyak esetében szorgalommal lehet jó jegyeket szerezni, mivel az ismeretközvetítés és a számonkérés a memorizálásra épít. Azonban pont azokon a részterületeken, ahol a tehetség megmutatkozhatna (rendszerlátás, új megközelítések), nincs számonkérés, mert a számonkérés ezeknél a tantárgyaknál főként az objektíven mérhető lexikális elemekre korlátozódik (évszámok, definíciók). Tehát azok a tanulók lesznek előnyben, akik szorgalmi alapon bármilyen információmennyiséget jól képesek memorizálni. De az a fajta tehetség, amely ezen túlmutat, ezeknél a tantárgyaknál nehezen nyilvánul meg, hiszen kreatív vagy összefüggéseket elemző, mérlegelő gondolkodásmódra építő feladatokat nem tartalmaznak a számonkérési módszerek. Mindezekből következik, hogy „... az oktatásban jó eredményt elérő diákok sok esetben nem esnek egybe azokkal, akik életük későbbi szakaszában igazán kiemelkedő teljesítményre képesek, és teljesítményük alapján joggal nevezhetjük őket tehetségeknek.” (Dávid & Dávid 2020: 95)

A nem szövegalapú tantárgyaknál (testnevelés, ének-zene, rajz és matematika) pont ellenkező tendencia figyelhető meg. Akik valamilyen veleszületett (vizuális, testi, logikai, zenei stb.) képességgel rendelkeznek, sokszor erőfeszítés nélkül szereznek jó jegyet, míg azoknak, akik szorgalommal próbálják őket utolérni, nehezebb a helyzetük, noha lehet, hogy magukhoz képest sokat fejlődtek. Tehát ezeknél a tantárgyaknál a „tehetséges” tanulók vannak előnyben. A megoldás az lenne, ha a szövegalapú tanítási-tanulási folyamat túllépne az ismeretek, információk közvetítésének és számonkérésének szintjén, és magasabb szintű műveleteket is megcélozna (elemzés, szintetizálás, mérlegelő és kreatív gondolkodás). Az úgynevezett „készségtantárgyaknál” pedig egyfelől erőteljesebb hangsúlyt kapna a saját szinthez képest történő fejlődés értékelése, másrészt a szöveges értékelés.



8 ábra: A tehetséges és jó tanuló gyermekekkel kapcsolatos fogalomtársítások 15–19 éves fiatalok körében végzett közvélemény-kutatásban (többválasztós feladat, N = 160) (MATEHESZ 2020)



9 ábra: A tehetséges és jó tanuló gyermekekkel kapcsolatos fogalomtársítások a felnőtt lakosság körében végzett közvélemény-kutatásban (többválasztós feladat, N = 1000) (MATEHESZ 2020)

A tehetségmodellek nagyon jó kiindulópontul szolgálnak a témát illetően, ám a meghatározások megmaradnak az általános, területtől független megfogalmazásoknál. Így alapvetően a pedagógusokra van bízva, kit tekintenek az adott tantárgyhoz kapcsolódóan tehetséges tanulónak, és mit értenek tehetséggondozás alatt. Ezért célszerű lenne, ha kidolgozásra kerülne egy ún. „tehetségprofil”, melyben az egyes részterületekre vonatkozó szisztematikus adatgyűjtést követően kirajzolódhatna, hogy melyik diáknak milyen tehetséggondozó tevékenységrendszerre van leginkább szüksége.

A „jól teljesítő tanulók” jellemzői a hazai és nemzetközi mérések tükrében

A hazai és nemzetközi tanulói teljesítménymérésekből kiolvashatjuk a főbb kompetencia-területeken (pl. szövegértés, matematika) jól teljesítő diákok jellemzőit és arányát.

A 15 éves tanulók teljesítményét mérő nemzetközi PISA-vizsgálatban a szövegértés területén a jól teljesítő tanulók „képesek egyszerre több következtetés levonására; információk részletes és precíz megfogalmazására, illetve összevetésükre előzetesen ismeretlen szöveg alapján. Képesek az előzetesen ismeretlen szövegben elrejtett információkat felismerni; előzetesen ismeretlen fogalmakat azonosítani, jelentésüket kitálalni, absztrakt kategóriákat alkotni. Képesek előzetesen ismeretlen, komplex szöveget kritikailag megközelíteni, a szöveg alapján hipotéziseket felállítani, illetve továbbgondolni.” (Varga 2024: 279)

A szövegértés területén elért tanulói eredményeket tekintve elmondható, hogy az OECD-országokban a diákok 8 százaléka teljesít jól, Magyarországon ez az arány 5 százalék körül mozgott az elmúlt évtizedben. (Varga 2024)

A matematika területén a PISA-felmérésen jól teljesítő tanulók „matematikai tudásukat magas szinten alkalmazzák a hétköznapiakban is. Képesek modelleket felépíteni és alkalmazni, felismerik a korlátokat, és meg tudnak fogalmazni feltevéseket. Komplex problémákat oldanak meg, stratégiákat választanak ki, hasonlítanak össze és értékelnek. Képesek stratégiaiag gondolkodni és dolgozni. Jól kifejtett gondolkodási és érvelési képességgel rendelkeznek. Tudnak reflektálni saját munkájukra, elő tudják adni és meg tudják védeni saját interpretációikat.” (Varga 2024: 279) Matematikából a jól teljesítő tanulók aránya a nemzetközi OECD-átlagtól (9%) jelenleg csak bő 1%-kal tér el (7,8%). (Varga 2024)

3.2.5. A tehetségazonosítás, tehetségsegítés, tehetséggondozás

A tanuló ismerete, a tehetségjegyek felismerése képezi az alapját a hatékony tehetségfejlesztő munkának. A tehetség keresése, azonosítása azonban sohasem lehet öncélú, hanem egy eszköz a tehetséggondozás folyamatában, amelynek célja a tehetséges tanulók hatékony, differenciált fejlesztése (Balogh 2016). „A tehetségvizsgálatok az erős és gyenge pontok azonosítására egyaránt figyelemmel vannak. A képesség, tanulási és motivációs profil alapján lehet fejlesztési környezetet felépíteni, megalapozottan programokba irányítani vagy mentorhoz közvetíteni a tehetségeket. A leggondosabban felépített vizsgálat is elsősorban a jelen helyzetről, az odavezető útról, valamint arról ad képet, hogy mire van szükség ahhoz, hogy tehetséggé váljon valaki.” (Gyarmathy 2012: 6) A tehetségazonosítás során a szakértők arra is felhívják a figyelmet, hogy lehetnek olyan tanulói jellemzők, amelyek elfedhetik a tehetséget, vagy a tehetség feltárását megnehezíthetik: személyiségtípusok (pl. introvertáltság), tanulási zavar, szociális problémák, valamilyen fizikai vagy érzékszervi fogyatékoság, testvérkapcsolat. (Dávid & Dávid 2020)

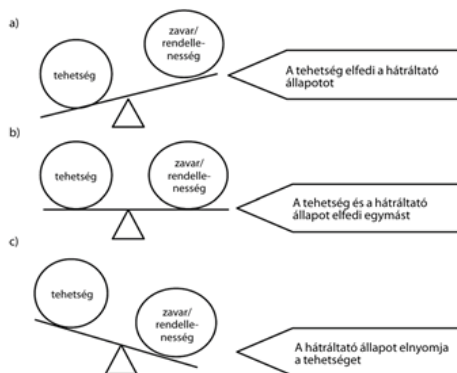
Jelentős számú pedagógus fejében létezik az a tévképzet, hogy a tehetséggondozás egyenlő a „versenyeztetéssel”. (Sass & Bodnár 2018, 2019) Az iskolai, megyei, országos tantárgyi versenyek ugyan fokmérői lehetnek egy adott területen lévő képességek összehasonlításának, ám a tehetséggondozásnak nem lehet ez az egyetlen eszköze és célja. „A jól teljesítő tanulók tehetséggondozása során gyakori probléma az is, hogy a jó képességű, jól teljesítő tanulót küldi az iskola mindenféle tanulmányi versenyre. Ez a jelenség az érintett tanulót túlterheli, a többieket pedig háttérbe szorítja.” (Dávid & Dávid: 100)

Fontosnak találjuk hangsúlyozni, hogy a tehetséggondozás komplex személyiség-fejlesztést jelent, amely során az erős területhez kapcsolódó képességfejlesztésen túl kiemelkedő szerepet kap a személyiség más területeivel való foglalkozás is: pl. sikerrel és kudarccal való megbirkózás, a kiégés elkerülése, a mentális, érzelmi, értelmi felkészítés. Annak érdekében, hogy a tanuló képes legyen váltani a területek között, ha az élete úgy hozza, szükséges időt szánni a gyengébb területek fejlesztésére is. Ezért Feger (1997) a nemzetközi kutatásokat magába foglaló szakirodalom szintetizálását követően megalkotta a tehetségfejlesztés főbb tartalmi elemeit összefoglaló rendszerét, amelyre építve valóban komplexszé tehető a tehetséggondozó program. A komplex tehetséggondozó programok főbb pillérei:

- a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása;
- a tehetséges gyermek gyenge oldalainak fejlesztése;
- „megelőzés”, „légkörjavítás”, társas kapcsolatok fejlesztése;
- olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását biztosítva a pihenést, feltöltődést. (Balogh 2004)

3.2.6. „Kétszeresen kivételes tanulók”

Vannak olyan tanulók, akik egyszerre hordozzák a tehetség és valamilyen sajátos nevelési igény és/vagy hátrányos helyzet jeleit. Őket nevezi a szakirodalom kétszeresen kivételes tanulóknak. A kétszeresen kivételes tanulók „egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréseiből fakadó aszinkronia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást.” (Luna et al., idézi: Harmatiné et al. 2014:12) A tehetséges terület és a hátráltató tényező kölcsönhatása többféleképpen megnyilvánulhat, ezért ezeknél a diákoknál a tehetségazonosítás nagyobb kihívást jelenthet a pedagógusok számára (vö.: 10. ábra).



10. ábra: A tehetség és a hátráltató tényező lehetséges kölcsönhatásai
(forrás: Harmatiné et al. 2014:12)

A sajátos nevelési igény és a tehetséges terület találkozásától függően eltérő tehetség-gondozási megoldásokra van szükségük a tanulóknak. Ezeket mutatja be az alábbi szakirodalom:

Harmatiné Olajos, T., Pataky, N., & K Nagy, E. (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

<https://tehetseg.hu/konyv/ketszeresen-kiveteles-tanulok-tehetseggondozasa>

Hátrányos helyzetű tehetséges tanulók

A hátrányos helyzetű tanulókat vizsgáló fejezetben részletesen foglalkozunk azzal a ténnyel, hogy hazánkban a tanuló szocioökonómiai státusza szoros összefüggést mutat a tanuló teljesítményével, ami sokkal inkább az iskolarendszer hiányosságait jelzi, mint a diákok alapvető kognitív adottságait. (OECD 2023) Ehhez kapcsolódóan az országos statisztikai adatok azt mutatják, hogy minél magasabb egy iskolában a HHH-tanulók aránya, annál kisebb a tehetséggondozásban részesülők aránya. (Varga 2024) Aminek nem feltétlenül kellene így lennie. Egy szociális hátrányokkal küzdő családban felnőtt diák is lehet tehetséges, hiszen az egyik tényező az egyén szociális területét érinti, a másik pedig egy kompetenciaterületet (vö.: Gyarmathy 2010).

A hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásának kérdéskörében az alábbi szakirodalmakat javasoljuk feldolgozásra:

Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny: a szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

<https://tehetseg.hu/konyv/hatranynban-az-elony-szociokulturalisan-hatranynos-tehetsegsek>

3.2.7. A tehetséggondozás általános módjai iskolai környezetben

Gazdagítás

A gazdagítás lehetőséget ad arra, hogy a kötelező tananyag elsajátításán túl az egyéni tanulási igények és szükségletek mentén legyen lehetősége fejlődni a tanulónak. A gazdagításnak négy alapvető formája különböztethető meg (Balogh 2020):

- Tartalmi gazdagítás: a tananyag ismeretkörét úgy bővítjük, szélesítjük, hogy az figyelembe vegye az egyéni igényeket, motivációt és szükségleteket.
- Feldolgozási képességek gazdagítása: ebben az esetben alapvetően hasonló tananyagtartalomról van szó, az információfeldolgozásban azonban megmutatunk eltérő tanulási utakat. Ilyen esetben a tehetségesebb tanulóknak például lehetőségük lesz a kreatív és kritikus gondolkodás működtetésére, míg más tanulók a megértés vagy elemzés szintjéhez kapcsolódó feladatokat hajtanak végre.
- Tempóban történő gazdagítás: a tanulási utakon nem változtatunk, viszont a tehetséges tanulóknak lehetőséget adunk a feladatok, tananyagtartalmak közötti gyorsabb haladásra. Bizonyos értelemben ezért ez a gazdagítási mód már a gyorsítás egyik válfajának tekinthető.
- Mélységben történő gazdagítás: azt jelenti, hogy ugyanazt a témát komplexebb módszer keretében és ezáltal mélyebben tudja megismerni a tanuló (pl. kutatásalapú tanulás, problémaalapú tanulás, vitatechnikák). Ezáltal komplexebb módon történik az adott tananyaghoz kapcsolódó ismeretbővülés és képességfejlesztés, mint más tanulóknál.

Hogyan célszerű tanítani a társadalomtudományok vagy természettudományok területén kiemelkedő képességű tanulót? (Katona 2020: 51)

- A tanulási feladatok legyenek nyitottak, egy kérdésre több jó válasz is lehetséges legyen, vagy a kizárólagosan egy jó megoldás esetén több megoldási útvonal legyen elfogadható a megoldás eléréséhez!
- Növeljük a problémamegoldási lehetőségek számát!
- Hangsúlyozzuk a kérdezési folyamatokat és lehetőségeket!
- Növeljük a valós helyzetekhez köthető életszerű problémák megoldását igénylő feladatok számát!
- Adjunk a tanulónak önálló tanulást elváró feladatokat és biztosítsunk sokféle választási lehetőséget!
- Hagyjunk időt a tájékozódásra, az információk felderítésére, felkutatására!
- Ismertessük az elsődleges kutatásra és adatgyűjtésre szánt lehetőségeket!
- Vonjuk be a tanulót a már folyamatban lévő tudományos kutatómunkába!

Gyorsítás, léptetés, ugratás

A tehetséges tanulók gyorsabb ütemben fejlődnek társaiknál, ezért olyan keretek kidolgozására van szükség esetünkben, melyek biztosítani tudják számukra az egyéni fejlődési utakat, a tempósabb haladást. „A gyorsítás elnevezés azon tehetséggondozási módszerek gyűjteménye, amelyek a gyorsabb fejlődésű, tehetséges gyerekek számára gyorsabb haladást biztosítanak” (Gyarmathy, 2007: 41). A gyorsítás leggyakrabban alkalmazott formái: léptetés, ugratás. Mindkettőnek alapja a kortársaknál magasabb évfolyamokra való továbblépés, de míg az előbbinél (léptetés) ez egy osztályt jelent, addig az utóbbinál (ugratás) több évfolyammal való előbbre lépést is jelenthet. Az Egyesült Államokban már a 19. század második felében található adatok arra vonatkozóan, hogy az intézmények lehetőséget adtak a tanulmányi szempontból kiemelkedő tanulóknak a gyorsabb léptékű haladásra (Gömöry 2013).

Hazánkban jelenleg a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 57. § (3) bekezdése rögzíti: „A tanuló az iskola igazgatójának engedélyével az iskola két vagy több évfolyamára megállapított tanulmányi követelményeket egy tanévben vagy az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesítheti.”

A gyorsítás módjai (Katona 2020):

- gyorsítás egy vagy több tantárgyi területen – a tanuló a nap egy részében idősebb kortársakkal dolgozik, vagy magasabb osztályfok tananyagával halad a saját osztályában egy vagy több tantárgyi területen;
- osztályfok átugrása – a tanuló egy teljes osztályfokhoz tartozó összes tantárgyat a magasabb osztályfok követelményei alapján tanulja;
- korai iskolakezdés – a jogszabályban foglalthoz képest engedéllyel korábban kezdi az iskolát;
- tantervi tömörítés szerint tanul, ami azt jelenti, hogy kevesebb a gyakorlás, több az új és elvontabb vagy komplexebb ismeret;
- az általános iskolát a megszokotthoz képest rövidebb idő alatt végzi el;
- középiskola alatt felsőoktatási tananyagot tanul, és felsőoktatásban beszámítható kreditet kap érte;
- előrehozott érettségit tesz minden tantárgyból;
- nemzetközi érettségi vizsgát tesz;
- korábban nyer felvételt főiskolára/egyetemre.

Egyéni tehetségfejlesztő programok

A teljesen egyénre szabott tehetséggondozási modell az azonosítási folyamat során összegyűjtött információkat felhasználva a tehetségesek igényeire és szükségleteire, erősségeire és érdeklődésére épülő, egyénre szabott tanulási út megalkotását foglalja

magába a tervezéstől az értékelésig. A modell arra is törekszik, hogy fejlessze a tehetséges tanuló önszabályozó tanulóvá válását. (Balogh 2012). A 11. ábrán ennek lépéseit tanulmányozhatjuk.



11. ábra: A tehetségfejlesztés folyamatmodellje (Balogh 2019: 5)

Gömöry (2013) kutatásában úgy találta, hogy a tehetséges tanulók hatékony fejlesztése érdekében szükséges az inkluzív oktatási gyakorlatok alkalmazása, ahol az egyéni igényekhez igazított differenciált módszerek kombinálódnak az integrált tanulási környezettel.

Gondolkodtató:

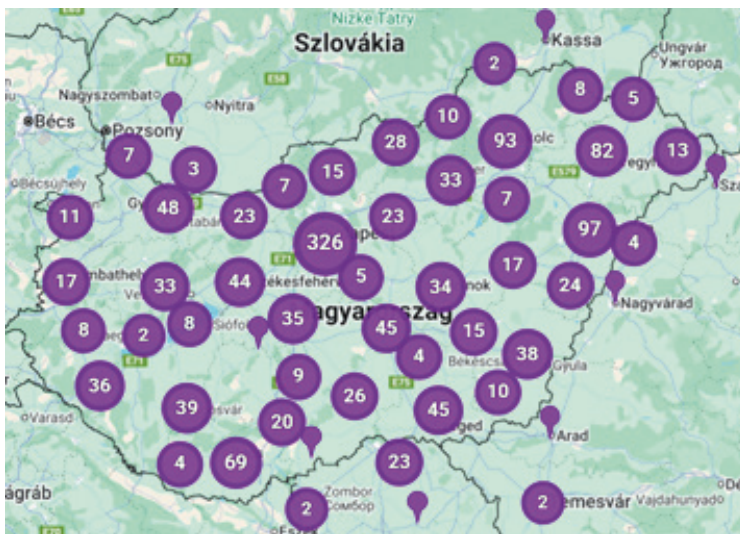
Válassza ki a MATEHESZ online tehetségkönyvtár kiadványai közül azt, amely a saját szaktárgyához kapcsolódik! Gondolja át, hogy a könyvben megjelenő javaslatokat, ötleteket hogyan tudja beépíteni a tanóráiba! Forrás: a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének letölthető kiadványai: <http://tehetseg.hu/tehetsegkonyvtar>

3.2.8. Tehetségpontok Magyarországon

A MATEHETSZ Tehetségálózat csomópontjai a tehetségpontok. A tehetségpontok alapfeladata a tehetségek felismerése, az optimális fejlődésük segítéséhez szükséges állapotfelmérés (személyes és környezeti erősségek, gyengeségek), a tehetség-tanácsadás mind a tehetségigéret, mind a környezetében érintett pedagógus, szülő számára. A tehetségpontok további feladata a különböző adottságaikból és tapasztalataikból adó-

dó eltérésekre épülő, hálózatban való együttműködés. A tehetségpontok célja, hogy hatékony segítséget adjanak az érdeklődő fiataloknak, valamint az érintett pedagógusoknak és szülőknek a fiatal tehetségének felismeréséhez és kibontakoztatásához. Ennek érdekében minél teljesebb és minél személyesebb információkat juttatnak el hozzájuk a különböző tehetséggondozó lehetőségekről. Tehetségpontokat bármilyen helyi szerveződés (civil szervezet, önkormányzat, iskola, egyházi intézmény stb.) mentén lehet alapítani azzal a feltétellel, hogy a szervezet integráljon minél több helyi, a tehetséggondozásban megmozgatható szakembert.

Az iskolai tehetségpontok 2009-től alakultak korábbi tehetséggondozó műhelyek nyomán (12. ábra). A tehetségpontok jellemzőivel kapcsolatos kutatás rámutatott arra, hogy a nagyobb településeken és a nagy tanulólétszámmal rendelkező intézményeknél gyakoribb a tehetségpont és ezzel párhuzamosan a tehetséggondozó tevékenység. A tehetségpontok között felülreprezentáltak a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzést folytató iskolák, 52%-uk egyben tehetségpont is, az Arany János Program intézményeinek pedig túlnyomó többsége maga is tehetségpont (83%). A tehetségpontokként is működő intézményekben nemcsak a délutáni aktivitás nagyobb, mint a többi iskolában (nagyobb arányban van szakkör, énekkar, sportfoglalkozás stb.), hanem gyakrabban folytatnak a tanterv részeként működő emelt szintű képzést is (41%-uk esetében van ilyen). (Szemerszki 2016)



12. ábra: Tehetségpontok száma Magyarországon (Forrás: tehetség.hu oldala)

3.2.9. Mindenki tehetséges valamiben?

Válaszoljuk meg a fejezetcímben feltett kérdést! A fejezet áttekintését követően már láthatjuk, hogy a válasz egyértelmű: nem. Ugyanakkor mindenkinek vannak erős oldalai, melyekre építhet, vagy akár ezekkel kompenzálhatja a gyengébb területeit, melyeket érdemes fejleszteni. Természetesen ezek az erős és gyenge területek sem egy konstans jelenségként funkcionálnak, a személyiség és a különböző kompetenciák fejlődésével, illetve a környezeti hatások nyomán ezek is módosulhatnak. Tehát nem mindenki tehetséges valamiben, de mindenkinek van a többi területéhez képest erősebb oldala.

3.2.10. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Olvassa el az alábbi eseteket, és gondolkodjon el a hozzájuk kapcsolódó kérdéseken!

- A) *„Pár éve biológiát tanítok a helyi gimnáziumban. Idén megkaptam a 10. osztályt is. A problémám az, hogy az órán az egyik tanuló mindig »bekiabálja« az órához kapcsolódó kérdéseit, ötleteit, hozzászólásait anélkül, hogy felszólítanám vagy jelezné, hogy beszélni szeretne. Mivel a témát illetően mindig releváns a hozzászólása, muszáj reagálnom, de úgy érzem, hogy ezzel mindig kizökent a saját gondolatmenetből, magyarázatomból, és így a csoport figyelmét is megbontja. Próbáltam a tanulóval beszélgetni erről, és mindig úgy tűnik, megérti, de aztán előről kezdődik az egész.” (Orgoványi-Gajdos 2020: 25) Ismerősnek találja-e a szituációt, ha a diákeveire gondol? Miért? Miből akad a helyzet nehézsége a tanár számára? Milyen előnyei lehetnek a helyzetnek a tanár számára, ha más nézőpontból tekint arra? Ön hogyan oldaná meg a felvázolt helyzetet a tanár helyében?*
- B) *Az Ön tantárgyából a legtehetségesebb diákja nem akar a kerületi versenyen indulni, mert úgy érzi, nincs esélye. Mit tenne ilyen esetben? (Harangus 2021: 53)*

3.3. A megfelelő kihívás

Az előző fejezetek a különleges bánásmódot igénylő diákok tanulási-tanítási folyamathoz kapcsolódó igényeit és szükségleteit járták körbe. Láthattuk, hogy ezek az igények és szükségletek teljesen eltérőek lehetnek. Vajon hogyan tudja a pedagógus támogatni az azonos csoportba járó, de eltérő szükségletekkel rendelkező gyermekeket? Erre kívánunk lehetőségeket bemutatni ebben a fejezetben. A kutatások szerint a pedagógusok számára a differenciálás nehézséget okoz, pedig az igazi nehézség akkor áll elő, ha ugyanazt a feladatot próbálja a tanár ráerőltetni minden tanulóra.

Lesz, aki nagyon hamar elkészül, ezért unatkozni fog, és lesz esetleg olyan, aki hozzá sem tud kezdeni a feladathoz, ő meg ezért fog unatkozni. Ennek egyrészt az lesz a következménye, hogy a tanulási folyamat nem lesz hatékony, másrészt előfordulhat, hogy ezek a tanulók más tanórai elfoglaltságot keresnek maguknak, esetleg olyat, amivel zavarják a többiek folyamatát. A differenciálás valójában azért okozhat kihívást a pedagógusok számára, mert nem ismerik igazán a módját és azokat a lehetőségeket, amelyek a rendelkezésükre állnak ezen a téren. Ebben a fejezetben az olvasók megismerhetik a differenciálás fogalmát és lehetséges módjait, így maguk is képessé válnak arra, hogy a tanulói igényeknek és szükségleteknek megfelelően differenciáltan tervezzenek tanórát.

3.3.1. Mielőtt belevágnánk...

Gyakran hallhatjuk azt a megkülönböztetést, hogy homogén és heterogén csoport. De tényleg létezik homogén csoport? Hiszen ha belegondolunk, az ún. „homogén” csoportba (pl. matematika tagozat) is csak egy szempont (matematikai kompetenciák) alapján kerülnek hasonló képességű tanulók. Azonban ha bármilyen más szempontot nézünk (pl. sport és mozgás, ének-zene stb.), már az a csoport is heterogénné válik. Ha megfordítjuk ezt a gondolatmenetet, akkor könnyen kiderülhet, hogy a látszólag heterogén csoportban is találunk egy szempontot (pl. érdeklődés), amely alapján mindjárt homogénnek is tekinthetjük az adott csoportot.

Gondolkodtató:

Olvassa el Varga Tamás (2005) alábbiakban idézett írását, és írja össze, milyen kérdések vagy dilemmák merülnek fel Önben (leendő) tanárként a szöveg elolvasása közben!

„Amikor ruhát kap egy gyerek, nem az számít, hogy augusztusban született-e vagy szeptemberben. A testméretei számítanak. ... Ma elsősorban az életkor szabja meg, hogy ki mit tanul. Ki-ki azt tanulja, amit az életkorának megfelelő osztály tanterve előír. A tantervek a tanulók mentális fejlődésének kereteit adják meg. Ma ezek a keretek iskolai osztályhoz és ezen keresztül lényegében az életkorhoz vannak kötve. De vajon mennyire szoros a korreláció életkor és mentális életkor testméretei közt? Vagy még nagyobbak az eltérések? A mentális fejlettség szintjét a biológiai életkorhoz hasonlóan években mérik: m a mentális kora annak, aki (különböző mutatók szerint) az m évesek átlagának megfelelő fejlettségű. Ma nálunk azoknak a gyerekeknek, akik március 1-én 10 és fél évesek, 85-90%-a az általános iskola 4. osztályába jár. Ha mindenki a fejlettség szintjének leginkább megfelelő osztályba járna, akkor száz ilyen gyerek közül adataink szerint 26 volna negyedikes, a többi 74 az 1–3. és az 5–8. osztályba járna, ha egyáltalán általános iskolás volna.” (Varga 2005: 106–107)

3.3.2. A megugorható kihívás

Egy tanulási folyamat akkor hatékony, ha a tanuló „megugorható” kihívással találkozik. Ha mindenkinek ugyanazt a feladatot adja a pedagógus, akkor az a diák, akinek a komfortzónájába tartozik ez a típusú feladat, rutinszerűen megoldja, másvalaki meg esetleg el sem tudja kezdeni, mert már a feladat értelmezésénél elakad. (És mindkettő tanuló egy idő után unatkozni kezd az órán, ami akár passzivitásba vagy a diáktársak, illetve a tanóra zavarásába torkollhat.) Így valójában azok a diákok mennek keresztül valódi tanulási folyamaton, akiknek az adott feladat megoldása a tanulási zónába esik, azaz számukra a feladat a pont megfelelő kihívás. A feladat megoldásából fakadó valódi tanulási folyamat tehát akkor következik be, ha próbatétel elé állítja a tanulót, de ez a kihívás nem teljesíthetetlen számára, és nem is rutinfeladat. Ez a gondolatmenet összekapcsolódik Luckner és Nadler (1997) komfortzóna-elméletével, amely azt jelenti, hogy problémamegoldás során kilépünk a komfortzónánkból, azaz az ismerős helyzetek, rutinfeladatok világából a tanulási zónába. Az egyszerű rutinfeladatok (az egyén viszonyulásától függően) a komfortzónához tartoznak, és itt inkább reprodukciós tevékenység zajlik. A kihívások (az egyén viszonyulásától függően) a tanulási és pánikzónához kapcsolódnak. Ha a kihívás problémahelyzet elé állítja a tanulót, azaz nem ismeri a megoldáshoz vezető utat, de ez a probléma számára új gondolkodási struktúrák létrehozásával megoldható, akkor tanulási folyamat megy végbe. A külső területen a pánikzóna helyezkedik el. Ide olyan kihívások tartoznak, amelyek az egyén számára megugorhatatlanok, ezért gyakran a nagyfokú stressz és tehetetlenség érzése meggátolhatja a megoldás megtalálását, így nem megy végbe valódi tanulási folyamat.

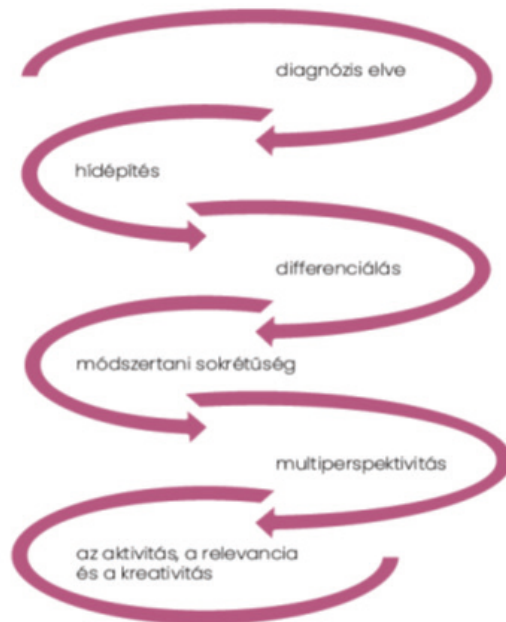
3.2.3. A differenciálás fogalma és módjai

A pedagógus akkor tudja biztosítani minden tanuló számára a megfelelő szintű kihívást, ha differenciáltan tervezi a tanórát. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ahány tanuló, annyiféle feladattal szükséges készülnie a pedagógusnak (bár kiscsoportos fejlesztés vagy tehetséggyondozó foglalkozás során ez is elképzelhető).

„A differenciálás nem más, mint úgy megválasztani, hogy mit (tartalom), milyen sebességgel (tempó), hogyan (módszer) tanítunk, hogy az megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek, érdeklődésének, figyelembe véve a csoportok közötti különbségeket.”
(Kókayné 2008: 135)

Az, hogy tervezéskor hogyan érdemes differenciálni a tanárnak a témákat vagy feladatokat, attól függ, hogy milyen téren és szinten mutatkozik eltérés a tanulók haladásában.

Ha megnézzük a 13. ábrát, akkor láthatjuk, hogy a differenciálás alapját szolgáló tervezőfolyamatot a pedagógusnak mindenképpen a helyzetelemzéssel szükséges kezdenie. Fel kell térképezni a tanulók kompetenciáit és azt, hogy az adott tanulócsoporton belül milyen eltérések mutatkoznak az adott téma vagy a fejlesztendő képesség/készség területén. Ha rendelkezésünkre áll egy szakvélemény, akkor a fejlesztő- vagy gyógypedagógus segítségét, útmutatását is érdemes kérni. Csak ezt követően tudja a pedagógus úgy megtervezni, megszervezni, megvalósítani és értékelni a tanórát, hogy a módszertani sokszínűség valóban a tanulók eltérő tanulási folyamatát támogassa.



13. ábra: A tanlóközpontú megközelítés alapelvei (Perlusz & Mohai 2020: 7)

A tanórai differenciálásnak számos módja lehet. Heaox (2006) alapján bemutatunk néhány szempontot:

Differenciálhatunk a tartalomban (azaz „más tanul” a diák): ennek a másfajta tartalomnak a kiválasztása történhet előzetes tudáshoz illetve a tantárgyhoz kapcsolódó, de eltérő tananyagrésszel; a tananyaghoz kapcsolódóan, de eltérő témával; a témához kapcsolódóan, de egyéni szükségletekhez igazodó fókusszal.

Differenciálhatunk a tanulás módjában (azaz „más módon tanulja”): a tanítás/tanulás módjának kiválasztása illeszkedhet az egyén preferált tanulási stílusához (auditív/vizuális/kinesztéziás eszközök, feladattípusok); vagy a különböző didaktikai módszerek alkalmazásához (kutatásalapú tanulás, megbeszélés, magyarázat, kérdés, projekt stb.). A differenciálás megnyilvánulhat a tanulás feltételeiben is (tanulási tempó, feladatok nehézségi foka, speciális eszközök biztosítása).

Differenciálhatunk a produktumban („máshogyan ad számot” a diák): ez a típusú differenciálás vonatkozhat a számonkérés csatornájára (írásban, szóban) vagy a számonkérés módszerére (esszé, kutatómunka, projektmunka, ppt).

Differenciálhatunk az értékelésben („más értékelési rendszer” vonatkozik a diákra): ez azt jelenti, hogy az értékelés eszköze és/vagy rendszere eltérő.

A differenciálás különböző lehetőségeire láthatunk példát Perleusz és Mohai (2020) táblázatában is. (14. ábra)

A DIFFERENCIÁLÁS MÓDJA	
Célok szerinti differenciálás	A tanulók számára egyazon tananyagban belül különböző célokat tűzünk ki, például az egyik, tehetségesebb tanuló folyamatosan, magában olvassa a szöveget, a másik tanuló egy jobban olvasó társával hangosan, párbán olvas, és vannak, akik rövidített verziót olvasnak. A pedagógus feladata az előzetes tudásfelmérés alapján a különböző szintű szövegek és munkaformák megtervezése.
Szintek szerinti differenciálás	A szövegértést ellenőrző feladatok eltérnek, így például egyes tanulók önállóan, nyitott kérdésekre válaszolnak, mások megadott válaszkategóriákból választják ki a helyeset, illetve vannak olyanok is, akik a hiányos választ egészítik ki a szöveg alapján.
Tartalom szerinti differenciálás	A tanulók ugyanazzal a tartalommal, például az építészettel foglalkoznak, ám különböző építészeti stílusokat dolgoznak fel, majd prezentálják azokat.
Érdeklődés szerinti differenciálás	Az adott témához tartozó feladatok elosztása a tanulók érdeklődése szerint történik. Ilyen például az a pedagógiai projekt, amelyben a „Kenyér” központi téma kapcsán sokféle feladat közül választhatnak a tanulók; kenyérsütés a tankonyhában, különböző kenyerek mérése és összetevőik összehasonlító elemzése, szövegfeldolgozás a búza útrajról, kenyérrrel kapcsolatos versek és dalok gyűjtése stb.
Tempó / haladási ütem / mennyiség szerinti differenciálás	Bizonyos tanulók több, mások kevesebb feladatot oldhatnak meg, illetve a feladatra szánt időkeret változhat a tanulók szükségletei szerint.
A feladatok megjelenési formája szerinti differenciálás	Egyes tanulók nyomtatva kapják a feladatot, mások szóban az instrukciót, vagy képpel, szimbólumokkal jelölt feladatokon dolgoznak.
A sorrend, illetve feladat kijelölése szerinti differenciálás	A tanuló vagy maga dönt, hogy az elvégzendő feladatokat milyen sorrendben oldja meg, vagy a pedagógus differenciál, hogy a feladatokat globálisan adja ki, vagy kisebb lépésekben, egyesével adagolja.

14. ábra: A differenciálás lehetőségei (Perleusz & Mohai 2020: 14)

3.3.4. Differenciálás kérdés- és feladattípusokkal

A következőkben azt mutatjuk be, hogyan lehet ugyanazt a témát a feladattípusok megválasztásával differenciálni. A feladatok egyaránt szolgálhatják az ismeretszerzés, a gyakoroltatás vagy a mérés-értékelés célját.

A sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó fejezetben már szóba került a Gyermek Háza, amely egyike azoknak a hazánkban működő alapfokú köznevelési intézményeknek, ahol megvalósul a valódi inklúzió. Ebben az iskolában a tanárok gyakran háromféle munkakártyával dolgoznak (l. 15. ábra). Általában a tanulók választják ki, hogy milyen nehézségű feladattal dolgoznak, és azt a csillagos megjelölésű kártyákkal veszik el a tanári asztalról. Felmerülhet a kérdés bennünk, hogy mi van

akkor, ha képességeihez képest túl könnyűt választ a tanuló. Valójában semmi, hamar megoldhatja, és kezdheti is azt a típusú feladatot, amely számára nem rutinfeladat, hanem a megfelelő kihívás. Ugyanígy elkezdhet egy tanuló akár nehezebb feladattal is foglalkozni, és ha számára túl nehéznek bizonyul, a tanár javasolhatja neki, hogy próbálja meg az egy szinttel könnyebbet. Ezt követően már lehet, hogy a nehezebb is menni fog a számára. Ha a tanuló maga választhatja meg a feladat nehézségét, akkor elkerülhetjük, hogy esetleg megbélyegezve érezze magát. A tanár pedig úgymint figyelemmel követi a folyamatot, tehát támogatóan tud jelen lenni a feladatcserénél.

*(1) ÉS (4)	** (2)	*** (3)
Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik több segítséget, folyamatos megerősítést igényelnek. Arra törekszem, hogy ne maradjanak egyedül nehézségekkel, hogy sikerélményhez jussanak.	Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik bátrabban látnak neki egy-egy feladatnak, de hajlamosak könnyen feladni a munkát, illetve ha elakadnak, tanácstalanok lesznek. Hagyom őket kibontakozni, de jobban figyelek rájuk is.	Azoknak a gyerekeknek ajánlom, akik önállóan, ügyesen képesek elképzeléseiket formába önteni, és szinte segítség nélkül képesek haladni a munkával. Számukra a kreativitás kifejeződése a legfontosabb, igyekszem figyelni arra, hogy ötleteiket minél egyedibben megfogalmazzák.

*	**	***
Az ebbe a rétegbe tartozó tanulók nehezebben olvasnak, szövegértésük gyengébb, lehet köztük tanulásban akadályozott is.	Az ebbe a rétegbe tartozó tanulók képesek az önálló munkára, szövegértési problémáik általában nincsenek.	Az ebbe a rétegbe tartozó gyerekek gyors tempóban, önállóan dolgoznak, szövegértésük nagyon jó. Általában marad idejük kutatómunkát is végezni.
* Munkakártya	** Munkakártya	*** Munkakártya

15. ábra: Differenciálás a Gyermek Házában 1,2, 3 csillagos feladatokkal
(forrás: Kókayné 2008: 330–332)

A feladatok nehézségi szintjének kialakításán túl a kérdéstípusok segítségével is hatékonyan lehet differenciálni. Ehhez mutatunk be néhány példát a következőkben Einhorn Ágnes (2017) gyűjteményének felhasználásával.

A pedagógiai folyamatban alkalmazott kérdéstípusoknak két nagy csoportját különböztetjük meg. A zárt kérdések során meglévő lehetőségekből tud válogatni a tanuló, tehát a helyes válaszlehetőségek száma kötött. Ide tartoznak a következők: eldöntendő kérdések (igaz-hamis; igen-nem); a feleletválasztós kérdések (egyválasztós kérdések: a) b) c) opcióval; párosítás különböző adatok egymáshoz rendelésével); sorba rendezés, sorrendiséget igénylő feladatok; transzformációs feladatok („Tegye igazgá a mondatokat!”); folyamatábra kiegészítése vagy készítése; rövid, pár szavas választ igénylő, zárt kérdések. A 16. ábrán néhány konkrét példa látható zárt típusú feladatokra (l. Einhorn 2017).

Hallgass meg a szöveget! Igazak-e a következő állítások?

	Igaz	Hamis
1. Péter gimnáziumba jár.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kedvenc tantárgya a matematika.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kedden van a legtávolabbi iskolában.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Olvassa el a következő mondatokat! Jelölje bekarikázással, hogy melyik szó illik legjobban a leírásba!

1. A(z) _____ a feladat legkisebb egysége: a feladat típusától függően egy kérdés, egy kiegészítendő szöveghányi stb.

- item
- kérdés
- megoldókulcs
- objektívítás

Tegye igazzá a mondatokat!

- Tesztnek nevezzük azt a típusú mérést, amikor a vizsgázó zárt, többnyire feleletválasztó feladatokból álló írásbeli feladatokat old meg.
- A feladat szót ebben a könyvben teljesen a fejlesztésre korlátozva használjuk.
- A gyakorlat és a feladat elnevezést a szakirodalomban mindig szinonimaként használják.
- A mérőfeladat és a vizsgafeladat megnevezés szinonimaként használatos a szakirodalomban.

A feladatokat különböző munkaformákban oldhatjuk meg. Párosítsa össze az elnevezéseket (1–3.) és a magyarázatukat (a–d). Vigyázat, egy magyarázattal több van!

1. csoportmunka 2. pármunka 3. egyéni munka

- A tanuló önállóan dolgozik, egyedül oldja meg a feladatot.
- Bizonyos helyzetekben a tanulók maguk választhatják meg a munkaformát.
- Két tanuló dolgozik együtt a feladat megoldásán.
- Kettőnél több tanuló dolgozik együtt a feladat megoldásán.

16. ábra: Példa három különböző nehézségű zárt típusú feladatra (forrás: Einhorn 2017)

A kérdéstípusok másik nagy csoportja a nyílt kérdések. Ide tartoznak a többmoldatos választ igénylő kérdések; esszéfeladatok; vita feladatok, érvelés; komplex probléma megoldása; projekt feladat. Mivel ezeknél a feladattípusoknál gyakran végtelen számú jó megoldás lehet, ezért a megoldási lehetőségeket nem lehet felsorolni, viszont azokat a szempontokat, amelyek a jó megoldás alapját képezik, azokat meg lehet adni. A nyílt kérdések értékelése tehát a tanár által előre megadott szempontrendszer alapján történik. A 17. ábrán néhány konkrét példát láthat a nyílt kérdéstípusokra (l. Einhorn 2017).

Válaszoljon néhány mondatban a következő kérdésekre!

- Milyen egy munkáltató tankönyv?
- Hogyan függ össze a deklaratív és a procedurális tudás?
- Milyen összefüggés van a tanulói aktivitás és a tanulás eredményessége között?

A középhegységi erdő típusok cserje- és gyepszintje

Esszéjében hasonlítsa össze a három erdőtípus (bükkös, gyertyános-tölgyes, cseres-tölgyes) cserje- és gyepszintjéi fejlettség és fajgazdagság szerint, valamint évszakok szerinti megjelenésük (virágzás) alapján. Magyarázza meg a különbségek okait!

Egyik középhegységünkben nagy területen végeztek tarvágot. (A teljes állományt kivágták.) Írja le, hogy hogyan és miért változott ennek hatására ezen erdő faji összetétele! Hogyan változik meg e folyamat során az erdő fajgazdagsága és biomasszájának tömege, valamint a talaj állapota? Mi a folyamat neve? Miért növeli az árvízveszélyt az ilyen típusú erdőirtás?

Írjon 250-300 szó hosszúságú ismertetőt a zárt feladatok készítésének problémájáról!

A szövegben térjen ki a következő témákra (ezek sorrendjét megváltoztathatja):

- zárt feladatok a mérésben,
- zárt feladatok a fejlesztésben,
- problémák a feladat készítés közben,
- az értékelés kérdése.

A szöveget a következő szempontok szerint fogják elbírálni: a témák kifejtésének alaposága, a szakszókincs használata, szövegalkotás.

Meg kell győznie kollégáját arról, hogy az ön tantárgyában is sok lehetőség adódik a változatos feladattípusok alkalmazására.

- Gyűjtsön érveket a feladatok alkalmazása mellett!
- Próbáljon a különböző érvekből egy jó érvelési gondolatsort kialakítani!
- Játssza el a szituációt valamelyik társával! Vigyázzon, a társának az lesz a feladata, hogy nehezen hagyja meggyőzni magát!

17. ábra: Példa három különböző nehézségű nyílt típusú feladatra (forrás: Einhorn 2017)

3.3.5. Digitális akadálymentesítés

Az infokommunikációs eszközök térhódításával egyfelől a lehetőségek tárháza, másfelől újabb kihívások jelentek meg nemcsak a pedagógusok, de a családok számára is. A pandémiás időszaknak köszönhetően egyre több pedagógus építette be a különböző digitális eszközöket és alkalmazásokat a tanulási-tanítási folyamatba. Azon SNI-tanulók számára, akik valamilyen érzékszervi sérüléssel rendelkeznek, azonban ez nem mindig jelentett könnyebbséget a tanulási folyamatot illetően, sőt a sajátos nevelési igény területétől függően gyakran éppen ellenkezőleg történhet, ha a pedagógus nem figyel az egyéni szükségleteken alapuló „akadálymentesítésre”. (Rácz 2022) Ugyanakkor a megfelelő applikációk alkalmazásával az IKT-eszközök éppen a kiesett funkciók helyettesítését segíthetik (Kállai 2023). A digitális akadálymentesítés célja, hogy a fogyatékkal élő vagy a kommunikáció bármely területén akadályozott tanulók is egyenlő eséllyel használhassák az infokommunikációs eszközöket. A következőkben néhány alapvető instrukciót adunk ahhoz, mire szükséges ügyelnie a pedagógusnak a sajátos nevelési igény területétől függően. (Estefánné & Dávid 2013, Dávid & mtsai. 2014, Szili 2013, Web Akadálymentesítési Útmutató 2.0, 2021)

A digitális akadálymentesítés lehetőségei látás területén sérült tanulók számára:

Gyengén látó diákok számára a legfontosabb, hogy jól olvasható legyen a digitális felületen megtalálható szöveg (pl. kontrasztos weboldal, betűméret megnövelésének lehetősége). Vak gyermekek esetében számítógép használatkor valamilyen felolvasó program kerül bevonásra, ezért fontos, hogy az adott oldalon fellelhető összes információ szöveges (felolvasható) formában is elérhető legyen, tehát a képek vagy ábrák ne hordozzanak jelentős információt, vagy ha hordoznak is, akkor kielégítő leírás készítése szükséges. A gépi felolvashatóságot segíti, ha a weboldal vagy tananyag lineárisan értelmezhető, és megfelelő címsorokat alkalmaz.

A digitális akadálymentesítés lehetőségei hallás területén sérült tanulók számára:

A nagyothalló és siket tanulók számára nagyon fontos, hogy a témát szemléletesen mutassuk be. Amennyiben meg tudjuk oldani, a videókat feliratozzuk, vagy a videók felhasználásakor részesítsük előnyben azokat, amelyek felirattal vannak ellátva.

A digitális akadálymentesítés lehetőségei a mozgásukban korlátozott tanulók számára:

A mozgáskorlátozott emberek egy része nehézségekbe ütközik, ha billentyűzetet kell használnia, vagy az egerrel finom mozdulatokat elvégeznie. Ezért elegendő időt kell hagyni az adatbevitelre, illetve ügyelni kell arra, hogy ne kelljen nagyon kicsi

területre kattintaniuk a felhasználóknak. Fontos figyelni arra, hogy a weboldal csak billentyűzettel (egér nélkül) is használható legyen, de ez például a vak felhasználók számára is rendkívül fontos. Nagyon nagy segítség egy mozgássérült felhasználó számára, de mindenki másnak is hasznos, ha nem kell sokat gépelni.

A digitális akadálymentesítés lehetőségei a kognitív területen sérült tanulók számára:

A kognitív területeket érintő sérüléseknél különösen fontos, hogy az oldalon való eligazodás egyértelmű legyen. Ezt egyrészt az oldal könnyű áttekinthetőségével, egyszerű, logikus szerkesztettségével, képi és hangzó részek együttes alkalmazásával, másrészt az oldalon belül történő egyértelmű navigációs rendszerrel érhetjük el.

Epilepsziával élő vagy autista személyek esetén bizonyos minták, villogó részletek (flash vagy egyéb alapú reklámok) okozhatnak problémát, ezért az animációk letiltása sokat segíthet nekik.

3.3.6. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Olvassa el az alábbi eseteket, és gondolkodjon el a hozzá kapcsolódó kérdéseken! Ha lehetősége adódik rá, vitassa meg felvetéseit (leendő) kollégáival!

A) „Dani édesanyja dühösen rohan be az iskolába. Már többször jelezte, hogy szerinte rossz hatással van a fiára Robi, aki már második éve padtársa. Elvonja a figyelmét, állandóan kérdegeti, hogy melyik feladatot kell megoldani, mert nagyon lassú. Ma derült ki, hogy Dani mást választott padtársnak, de az osztályfőnök visszaültette Robit, mert ők már jól megszokták egymást, és Dani jól tud segíteni Robinak. Az anya kéri, hogy ültessék a fiát más mellé, elég volt a két év.” (Sallai 2008: 158)

Hogyan értelmezi az anya nézőpontját?

Hogyan értelmezi az osztályfőnök nézőpontját?

Mit gondol, milyen ültetési „stratégia” a legcélravezetőbb?

Hogyan oldaná meg a felvázolt helyzetet?

B) „Az osztályra tanulmányi szempontból a két véglet a jellemző: nagyon jó és gyenge teljesítményű, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek vannak többségben. Ők az osztály hangadói is. Ennek megfelelően a közösség két táborra szakadt a „tanuljunk vagy ne tanuljunk” vita mentén. Az osztálylétszám 22 fő.” (BacsKay et al. 2008: 135)

Mit tenne, ha Ön lenne az osztályfőnöke és egyik szaktanára a csoportnak?

3.4. Hátrányos helyzetben

A fejezetben a kiemelt figyelmet igénylő tanulók egy másik nagy csoportját ismerik meg az olvasók. A hátrányos helyzet a laikus szóhasználatban sokféle értelemmel telítődhet. Még a neveléstudományon belül is megfigyelhető, hogy a kifejezést (a törvényi szabályozások változása miatt) többféle értelemben használják. Ebben a fejezetben a hatályos törvényi szabályozók értelmében azon tanulókkal fogunk foglalkozni, akik családi, szociális körülményeik miatt igényelnek kiemelt figyelmet, valamilyen iskolai vagy pedagógusi támogatást.

3.4.1. Mielőtt belevágnánk...

Gondolkodtató:

Gondolkodjon el azon, hogy Ön volt-e már bármikor olyan (akár iskolai, akár hétköznapi, akár gyermekkori, akár felnőttkori) helyzetben, amikor hátrányban érezte magát a többiekkel szemben. Gondolja át, mi volt a szituáció, és mi volt a hátrányt kiváltó a tényező? Próbált-e tenni valamit a hátrány kiküszöbölésére? Mások hogyan reagáltak az Ön hátrányára?

3.4.2. Hátrányos helyzet a köznevelésben

A „hátrányos helyzet” kifejezéssel a mindennapi laikus szóhasználatban sokféleképpen találkozhatunk, ami nem véletlen. A hátrány kedvezőtlen helyzetet jelent, és mint ilyen, mindig kontextusfüggő. Bizonyos helyzetekben hátrányban érezheti magát egy idős ember, más helyzetben meg egy fiatal, de ugyanígy egy nő, míg más helyzetben egy férfi stb. A kifejezés erős kontextusfüggő tartalma miatt fontos pontosítani, hogy a pedagógiában mit értünk alatta. A köznevelési törvény értelmében hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjába tartoznak a szociális és gyermekvédelmi törvény fogalomhasználata szerint (2011. évi CXCV. törvény, 4. §).

„Hátrányos helyzetű: az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

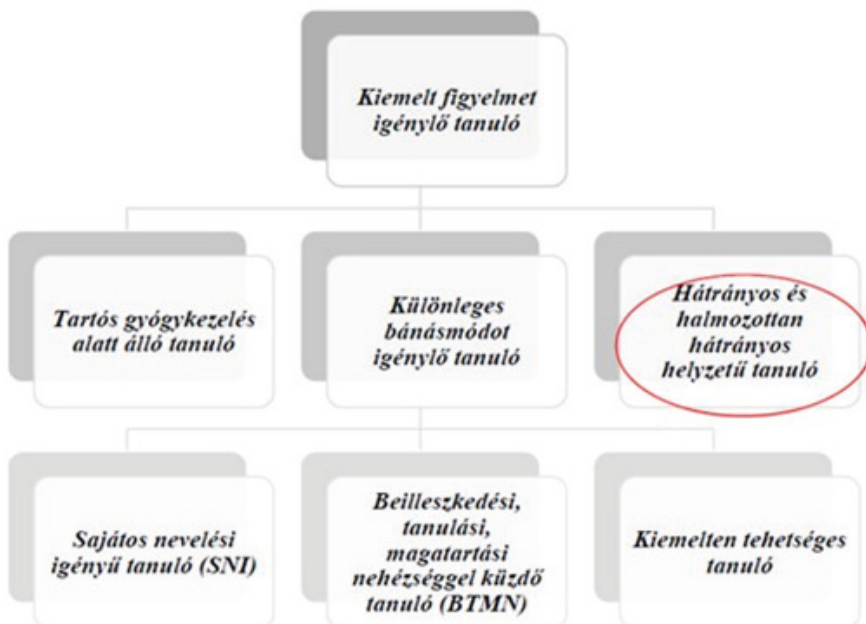
- a) a gyermeket nevelő szülők vagy gyám mindegyike legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,
- b) a gyermeket nevelő szülők bármelyike vagy a gyám aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskereső volt,

- c) szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

Halmazottan hátrányos helyzetű:

- a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében a hátrányos helyzetet meghatározó körülmények közül legalább kettő fennáll,
- b) a nevelésbe vett gyermek.” (2011. évi CXCV. törvény, 4. § alapján idézve: Varga 2022: 28)

Ahogy a törvényben leírtak értelmezésénél kiderül, a hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetű tanulóknál elsősorban szociális háttérrel összefüggő problémák okozhatnak kihívást a család számára, ami hátrányt okozhat az iskolai életben és a tanulási folyamat sikeres teljesítésében. Ilyen eset az, amikor nem tudja biztosítani a szülő a tanuláshoz szükséges felszereléseket vagy feltételeket. A 18. ábráról leolvasható, hogy ezen okokból a hátrányos helyzetű tanulók a tartós gyógykezelést igénylő, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal együtt kiemelt figyelmet igényelnek.



18. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjai a köznevelési törvény hatályos állapota szerint (forrás: 2011. évi CXCV. törvény)

A hátrány típusától és mértékétől függően lépnek életbe a törvény által meghatározott gyermekvédelmi intézkedések, melyek kiterjedhetnek pénzbeli, természetbeni vagy személyes gondoskodást nyújtó ellátásokra. A hátrányos helyzetű tanulók létszámának függvényében intézményi szinten szabadidő-szervező, iskolai szociális munkás vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és pszichopedagógus foglalkoztatására van lehetőség az iskolának a törvény által meghatározott időkeretben. (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet)

A nevelő- és oktatómunkát közvetlenül segítő alkalmazottak finanszírozott létszáma:

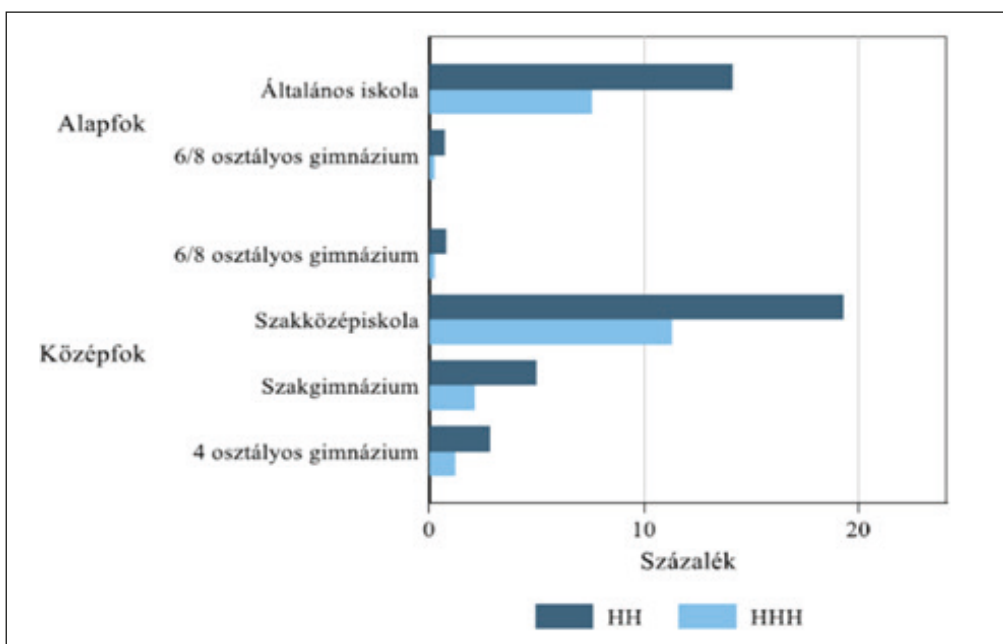
- 0,5 fő (fél állás): szabadidő-szervező, vagy iskolai szociális munkás, vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, amennyiben a hátrányos helyzetű tanulók aránya eléri az iskola, a kollégium létszámának legalább 25%-át, és az érintettek létszáma meghaladja a 100, de nem éri el az 500 főt;
- 1 fő: szabadidő-szervező, vagy iskolai szociális munkás, vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, amennyiben a hátrányos helyzetű tanulók aránya eléri az iskola, a kollégium létszámának legalább huszonöt százalékát, és az érintettek létszáma eléri vagy meghaladja az 500 főt. (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet)

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tehát elsősorban a szociális hátrányból eredő problémáik miatt kiemelt figyelmet igényelnek. Fontos kiemelni, hogy önmagában a szociális hátrány még nem feltétlenül jelent kompetenciák területén történő lemaradást. (Vannak például olyan tanulók, akik hátrányos helyzetűek, de kitűnő tanulók.) Ugyanakkor az ingerszegény – főként kognitív – környezetből kifolyólag gyakran előfordul, hogy valamely vagy több kompetenciaterület fejlődése sérül vagy megreked, ami tanulmányi előmenetelben és/vagy szocializációs problémákban is megnyilvánulhat. Tehát ha a szociális problémák kihatnak a személyiségfejlődés alakulására, szakember bevonása is szükségessé válik az iskolai folyamatba. Ennek kivizsgálása a szakértői bizottságokra tartozik, melyekről az előző fejezetekben írtunk részletesen.

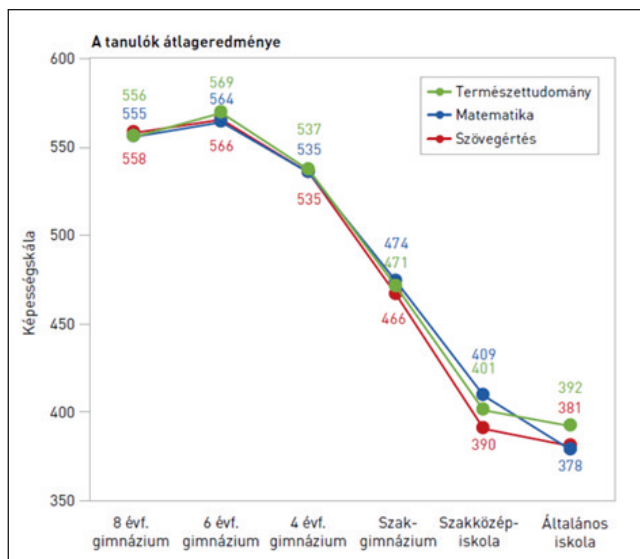
A 19. és 20. ábráról leolvasható, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a középfokú oktatásban az érettségig nem adó szakképzésben a legmagasabb. Ha megnézzük az ábrát, láthatjuk, hogy mekkora különbség rajzolódik ki a 15 éves magyar tanulók tanulmányi teljesítményei között aszerint, hogy milyen intézménytípusban (szakközépiskola, szakgimnázium, gimnázium stb.) tanulnak. Ezek az ábrák azonban nem azt mutatják meg, hogy hol van „gond” a tanulókkal, hanem azt, hogy hol van gond egy szelektív iskolarendszerrel. (Ha összehasonlítjuk az európai oktatási rendszerek szerkezetét, láthatjuk, hogy a legtöbb ország iskolarendszere alapvetően szelektív.⁵ A különbség az, hogy milyen életkorban, hogyan és milyen céllal

5 Az európai oktatási rendszerek struktúráinak összehasonlítására az alábbi honlap kínál vizuálisan is jól szemléltetett lehetőséget (utolsó letöltés: 2025. 06. 14.): Eurydice: National Education Systems

történik a szelekció.) Hazánkban a szakképzést nyújtó intézményekben a legmagasabb a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló aránya, és a tanulmányi teljesítmény is itt mutatkozik a leggyengébbnek. De nem azért, mert ezeknek a diákoknak az alapvető kognitív és intellektuális működése gyengébb lenne. A kutatások azt mutatják, hogy az iskolai sikertelenség az otthoni ingerszegény környezettel függ össze. (Kertesi & Kézdi 2012, N. Kollár és Szabó 2016) Gyakran előfordul az is, hogy a szülők a létfenntartásért való küzdelem miatt kevésbé tudják támogatni a gyermek iskolai előmenetelét. A nemzetközi, tanulói teljesítményt mérő összehasonlító vizsgálatok (pl. PISA-mérés) azt mutatják, hogy a hazai köznevelési rendszer kevésbé képes kiküszöbölni a szociális hátrányból fakadó és tanulási eredményben megnyilvánuló különbségeket, bár az utóbbi évek statisztikai adatai alapján tapasztalható némi pozitív változás (vö.: OECD 2023).



19. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók százalékaránya programtípusok szerint (2019) (forrás: Varga 2019: 29)



20. ábra: A 15 éves magyar tanulók átlageredményei a 2018-as PISA-mérésen intézménytípusok szerinti bontásban (forrás: Oktatási Hivatal, 2019: 52)

Gyakran találkozhatunk főként a laikus köznyelvben olyan általánosítással is, amely során a hátrányos helyzetű tanulókat automatikusan a roma tanulókkal azonosítják, a két kifejezést szinonimaként használják. A törvényből egyértelműen kiderül, hogy a köznevelésben/gyermekvédelemben a hátrányos helyzethez szociális (és nem kulturális) kontextushoz kapcsolódó problémák társulnak. (2011. évi CXCV. törvény, 4. §) A statisztikai adatok alapján sajnos megfigyelhető ugyan az a tendencia, hogy a roma tanulók kimagasló százalékát érinti a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet, de ez nem jelenti azt, hogy a két csoport azonos. A kulturális identitás és a szociális helyzet két külön terület. *Nem minden roma tanuló hátrányos helyzetű és nem minden hátrányos helyzetű tanuló roma.* A közbeszédben a kulturális identitás és az állampolgárság is gyakran összemosódik. Attól, hogy valaki magyar állampolgár, kulturális identitását tekintve lehet, hogy német, román, szlovák, horvát, szerb, cigány, ukrán, lengyel, bolgár, görög, ruszin, örmény vagy éppen szlovén nemzetiségi csoportba tartozónak vallja magát. A nemzetiségi csoportok nyelvükben, kultúrájukban és vallásukban is különbözhetnek a többségi nemzet lakosaitól. Magyarország alaptörvényének és a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvénynek az értelmében 13 nemzetiség él Magyarország területén. De állampolgárságukat tekintve (kis százalékukat kivéve) magyar állampolgárok.

Az Oktatási és Képzési Figyelő (2021) nemzetközi elemzésében a következőket olvashatjuk a témát érintő hazai helyzetre vonatkozóan: „Az iskolarendszer erősen szelektív, ami a tanulók társadalmi-gazdasági helyzete szerinti korai elkülönüléshez vezet. A hátrányos helyzetű tanulók aránya a középiskolai oktatásban rendkívül

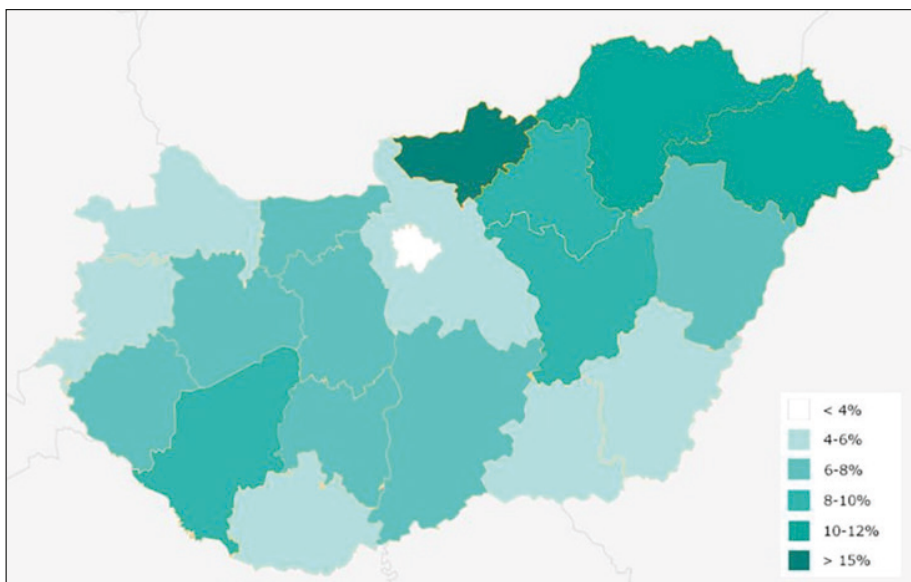
egyenlőtlen az iskola típusa szerint; a rendelkezésre álló adatok szerint nagyon magas a szakképző iskolákban (12,96%), alacsonyabb a technikumokban és szakgimnáziumokban (2,86%) és nagyon alacsony a gimnáziumokban (1,35%). Az oktatási eredmények tekintetében a társadalmi-gazdasági státusz figyelembevétele nélkül az OECD-országok között ugyancsak Magyarországon a legnagyobb a különbség a város és a vidék között” (Oktatási és Képzési Figyelő 2021).

Fontos kiemelni, hogy hazánkban a társadalmi-gazdasági háttér erős előre jelzője a tanulók teljesítményének. Magyarországon a földrajzi elhelyezkedés szoros összefüggést mutat a tanulók szociokulturális háttérével, ami pedig jelentősen kihat a tanulmányi eredményességre. A földrajzi különbségeket vizsgálva az 1–8. évfolyamos hátrányos helyzetű tanulók aránya Budapesten, Győr-Moson-Sopron, Veszprém és Vas vármegyében 5 százalék alatti volt 2018-ban, míg a keleti és északkeleti vármegyékben nem ritka a 25 százalék feletti érték. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában akár tízszeres különbség is megfigyelhető a nyugati és az északkeleti vármegyék között. (KRTK 2019)

3.4.3. Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók

„Minden iskolaelhagyó fiatal története egyedi, amelyet a fiatal személyisége, társadalmi-gazdasági körülményei, élethelyzete, az iskolával és az iskolarendszerrel, illetve a társadalom egészével kapcsolatos tényezők bonyolult összessége eredményez. Valami mégis közös a történetekben: az iskolától való elidegenedés a bizalom és az önbizalom elvesztéséről is szól, és akkor következik be, ha a fiatal egyedül marad a problémáival, ha nem kap kellő időben megfelelő segítséget.” (Mihályi 2014: 7) A hazai adatok azt mutatják, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya az elmúlt 15 évben Magyarországon 11-13% között hullámzott, és nem mutatott határozott mértékű csökkenést (Oktatási és Képzési Figyelő 2023) (vö.: 21. ábra).

Korai iskolaelhagyónak nevezzük, azokat a 18–24 éves fiatal felnőtteket, akik legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, és nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben. (Oktatási és Képzési Figyelő 2023)

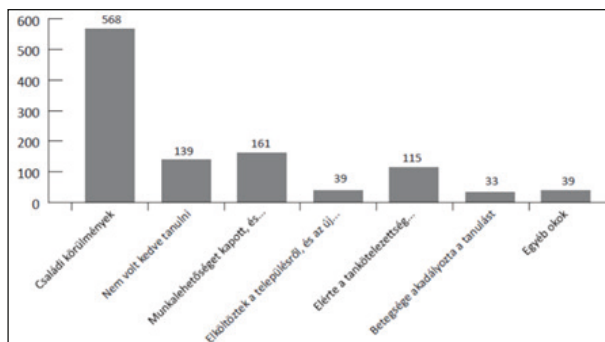


21. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon megyei bontásban (2020/2021 tavasza) (forrás: Oktatási és Képzési Figyelő 2021)

A korai iskolaelhagyók aránya csökkentésének érdekében fontos, hogy a pedagógusok, a nevelési-oktatási intézmények és a hozzájuk kapcsolódó szakszolgálatok, valamint a rendszer egésze figyelmet fordítson a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóakra (Mihályi 2014, Imre 2016).

Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló a hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény értelmében: „az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 37.)

Egy hazai kutatás (l. Mayer 2016) azt vizsgálta, hogy milyen okok állnak a tanulás felfüggesztése mögött. A kutatásban olyan képzésben lévő tanulókat kérdeztek (N = 1119), akik felnőttkorukban úgy döntöttek, hogy folytatják tanulmányaikat. A válaszadók kétharmadának az utolsó befejezett évfolyama a 6. vagy a 7. osztály volt, egyharmaduknak pedig csupán a 4. vagy 5. évfolyam. Amikor gyerekkori iskolai teljesítményükről kérdezték őket, a válaszadók közel fele azt nyilatkozta, hogy az osztályátlagnak megfelelő (N = 388) volt, s kicsit többen, hogy gyengébbek voltak az átlagnál (N = 493). Azt, hogy a leggyengébbek voltak az osztályban (N = 143), majdnem ugyanannyian állították, mint azt, hogy a legjobb tanulók között voltak (N = 110). Az általános iskolai tanulmányok befejezésének okait kiemelkedő arányban a családi körülményekkel magyarázták a megkérdezettek (22. ábra)



22. ábra: Az általános iskolai tanulmányok befejezésének akadályai (Mayer 2016: 173)

A nyílt kérdésben azt is vizsgálták a kutatásban, hogy milyen okai voltak annak, ha valaki szeretett, és milyen okai voltak annak, ha nem szeretett iskolába járni. Mivel a válaszadóknak több tíz évre visszamenőleg kellett felidézniük az iskolás éveket, a kutatók a válaszok elemzésekor azt látták, hogy több esetben összerosódnak a válaszok, és az emlékezetben megmaradt vélt vagy valós okot említése történik. (Mayer 2016) Az 1. táblázatban néhány tipikus választ emeltünk ki a kutatási tanulmányból, amelyek ma is relevanciával bírnak. (A válaszadók helyesírása nincs korrigálva a szövegben.)

Tanulói válasz	Kategória
„Szerettem tanulni de sajnos nem tudtam befejezni” (férfi, 28 éves)	Számos hasonló válasz született, amelyben a válaszadó nem tárja fel (talán a maga számára sem) az iskolaelhagyás valós okát.
„mivel elváltak a szüleim és így felborult a család anyukám dolgozott és így nem tudott elég időt rám fordítani” (férfi, 28 éves)	A szülői minták és a családi életből adódó problémák, a nevelés hiánya.
Nem voltak szüleim és nem volt aki irányítson” (nő, 41 éves)	
„mert a családban nem volt olyan aki iskolában járjon” (nő, 46 éves)	Kulcsfontosságú válasz, mert napjainkban is ez az egyik legfontosabb oka annak, hogy a tanulók nagyon sokat mulasztanak az iskolában, végül pedig kimaradnak az oktatásból.

<p>„nem mert dolgozni mentem” (nő, 52 éves)</p> <p>„A szüleimnek segítettem, ezért hagytam abba az iskolát” (nő, 48 éves)</p> <p>„Szegényesen éltünk.” (nő, 55 éves)</p> <p>„Soha nem volt felszerelésem” (férfi, 39 éves)</p> <p>„anyukám mindig elkért az iskolából éneveltem a Testvéreimet” (nő, 49 éves)</p> <p>„sokan voltunk testvérek” (nő, 38 éves)</p>	<p>A – bár akkoriban ezt a kifejezést még nem használták – mélyszegénységben élő családok esetében kulcsfontosságú volt a gyermekek mielőbbi „munkába állítása” és/vagy intenzív bevonása a fiatalabb testvér(ek) nevelésébe.</p>
<p>„Nagyszüleim neveltek, és haláluk miatt nem fejeztem be az iskolát.” (férfi, 18 éves)</p> <p>„mert nem anyukám nevelt hanem egy idős a nagymamam” (nem és év n.)</p>	<p>A család teljes hiánya.</p>
<p>„Gyermekeim született és el kellett tartanom. A nagy mamával.” (nő, 45 éves)</p> <p>„teherbe estem és utána Magántanuló lettem, De nem tudtam vizsgázni.” (nő, 29 éves)</p> <p>„Terhes lettem, szültem” (nő, 39 éves)</p> <p>„szerelmes lettem.” (nő, 44 éves)</p> <p>„Betöltöttem a kötelezettség korát 16. évesen Férjhez mentem!” (nő, 20 éves)</p> <p>„párkapcsolat miatt” (nő, 27 éves)</p>	<p>Korai terhesség (és házasságkötés), családalapítás.</p>
<p>„Korán keltem” (nő, 17 éves)</p>	<p>Az adott településen vélhetőleg nem volt iskola.</p>

1. táblázat: Mayer József által közölt, nyílt kérdésre adott válaszok eredményeiből idézünk (Mayer 2016: 174–175)

Mayer (2016) kutatásából kirajzolódik, hogy az iskolarendszertől való lemorzsolódás legfőbb oka nem a képességbeli hiányosság („rossz tanuló”) vagy a negatív attitűd („nem akar”), ezek sokkal inkább csak a folyamat következményei lesznek. A lemorzsolódás oka leggyakrabban a családi, szociális háttérben keresendő. A rendelkezésre álló kutatási adatok alapján tehát kapcsolódási pontok mutatkoznak a korai iskolaelhagyás, a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztettség és a szegénység között. A lemorzsolódás okai tág kontextusban három fő tényezőhöz köthetők: egyéni és társadalmi okok, iskolai okok, rendszerszintű tényezők (Hanák 2018). A korai jelzőrendszer és pedagógiai támogatórendszer célja, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma csökkentésének érdekében pedagógiai-szakmai támogatást nyújtson az érintett tanulók, pedagógusok, intézmények és fenntartók számára. (229/2012. [VIII. 28.] Korm. rendelet)

A tanulói előrehaladás támogatását célzó pedagógusi tevékenységek a következők:

- egyéni készség- és képességfejlesztés egyéni fejlesztési terv kidolgozásával,
- egyéni tanácsadás biztosítása (pl. iskolapszichológus, szociális munkás bevonásával),
- a hiányzó alapkompenciákat pótló, fejlesztő programok biztosítása,
- kulcskompetenciákat fejlesztő tanórai tevékenységek,
- tanulásmódszertani támogatás tanórai foglalkozásba ágyazottan,
- képességkibontakoztató felkészítés megszervezése,
- integrációs felkészítés megszervezése,
- önismereti, szociális készségeket fejlesztő foglalkozáson való részvétel biztosítása a tanulók számára,
- tanulást segítő szakember bevonása (fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus),
- a mindennapi életben való eligazodáshoz és a munkavállaláshoz szükséges tanulói kompetenciákat fejlesztő tevékenységek,
- kapcsolat erősítése a törvényes képviselővel (szülő/gyám),
- mentálhigiénés tevékenységek, foglalkozások biztosítása,
- tantárgyi előrehaladás támogatása személyre szabott pedagógiai módszerekkel,
- életút-támogató pályaorientációs szolgáltatás,
- esetkonferencia szervezése a tanuló előrehaladásának érdekében a gyermekjóléti szolgálat, családsegítő, iskolapszichológus bevonásával,
- gyermekvédelmi jelzőrendszeren keresztül történő beavatkozás – veszélyeztettség jelzése, külső támogató segítség (gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó, szakszolgálat stb.) felé irányítás,
- mentorálás, patronálás biztosítása,
- kortárssegítői támogatás/társaktól való tanulás biztosítása,
- szenvedélybetegség kialakulásának megelőzésére irányuló tevékenységek, foglalkozások biztosítása,
- kommunikációs és konfliktuskezelő módszerek és technikák megismertetése a tanulókkal,
- krízis csökkentésére irányuló tevékenység, krízistanácsadás,
- bűnmegelőzési egészségügyi előadások szervezése,
- szabadidős, közösségfejlesztő foglalkozások szervezése,
- szociális támogatás, segítség biztosítása, intézése.⁶

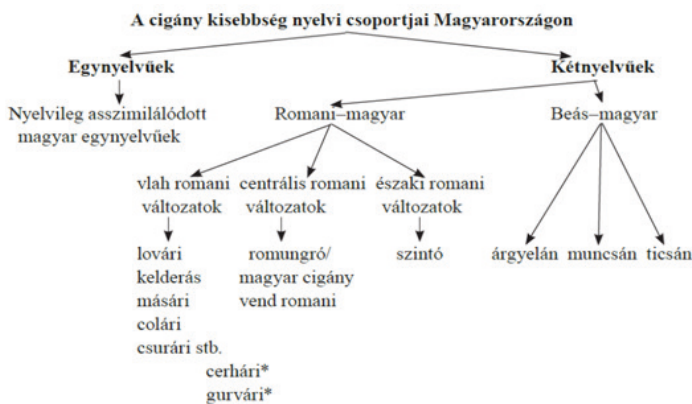
6 EMMI, Köznevelésért Felelős Helyettes Államtitkárság (é. n.). Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről. Oktatási Hivatal.

3.4.4. Nyelvi-kulturális különbségekkel rendelkező tanulók

Meg kell említenünk azonban, hogy a nyelvi-kulturális különbségek is okozhatnak tanulmányokhoz kapcsolódó, illetve szocializációban megnyilvánuló hátrányt még akkor is, ha törvényi értelemben éppen nem hátrányos helyzetű a tanuló. Éppen ezért K. Nagy Emese „fokozott figyelmet igénylő tanulók” elnevezéssel illeti azokat a diákokat, akik 1. nemzeti kisebbségek tagjai, 2. nem területi, etnikai kisebbségek tagjai vagy 3. bevándorló diákok. Ez nem törvényi kategória, ugyanakkor az elsősorban nyelvi és kulturális különbségekből fakadó problémák akadályozhatják a sikeres tanulmányi előmenetelt, ezért az ebbe a csoportokba tartozó tanulók egyéni szükségleteket figyelembe vevő fokozott pedagógiai figyelmet igényelnek (K. Nagy 2022).

A tanulási-tanítási folyamat során a nyelv a legfontosabb kommunikációs eszköz, mivel tantárgytól függetlenül írott és beszélt szövegeken keresztül történik az iskolai személyiségfejlesztés. A nyelvi hátrány azt jelenti, hogy a tanulók nem rendelkeznek azokkal a nyelvi készségekkel, amelyekre az iskolai folyamatok épülnek. (N. Kollár & Szabó 2017) Azok a tanulók, akik valamilyen okokból nyelvi hiányosságokkal rendelkeznek, más kompetenciáiktól függetlenül tanulmányi és szociális (társadalmi) hátrányba kerülhetnek (Bartha 2015).

A roma tanulók esetében gyakran kétnyelvűségről beszélhetünk, ugyanakkor a két (vagy több) nyelv ismerete között jelentős lehet a különbség. Amennyiben ezen tanulóknál a magyar nyelv a gyengébb, a nyelvi akadályokból tanulmányi, majd társadalmi problémák származhatnak. Bartha (2015) számos szakirodalom alapján rámutat arra, hogy „... a cigány gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része nyelvi gyökerű, és (...) ez az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítmény »normalitás« fogalmához képest deficitként értelmezett nyelvi hátrány más területekre is áttevődő hátrányként társadalmi esélytelenséggé válik” (Bartha 2015: 3) (vö.: 23. ábra).



Megjegyzés: A * átmeneti változatokat jelöl.

23. ábra: A cigány kisebbség magyarországi nyelvi csoportjai (forrás: Bartha 2015: 5)

Az a rendelkezés, amely 3 éves kortól kötelezően előírja a hazai köznevelési intézménybe (óvoda) való belépését a gyermekeknek, elősegíti a nyelvi és kulturális szocializációt, ugyanakkor nem tisztázza a gyermeknek az elsődleges nyelvhez való viszonyát (amennyiben az nem a magyar).

Nyelvi hátránnyal kapcsolatos, ha a tanuló egyáltalán nem beszéli a magyar nyelvet, mert Magyarországon tartózkodik, de nem magyar anyanyelvű (pl. bevándorló helyzetű) tanuló. Ez esetben a következő jogszabály lép érvénybe. A kormányrendelet értelmében: „ha az iskolai tanulmányok folytatását a magyar nyelv ismeretének hiánya vagy a külföldi és a magyar iskola követelményrendszere közötti eltérés gátolja, az iskola igazgatója – a szülő egyetértésével – az évfolyam megismétlését engedélyezheti úgy is, hogy a tanuló csak felzárkóztató foglalkozásokon és nyelvórákon vesz részt. A foglalkozások idejét, az annak keretében oktatott ismeretek körét, az ismeretek elsajátításáról történő számadás módját az igazgató állapítja meg.” (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet, 185. §)

3.4.5. Milyen szerepe, feladata lehet a pedagógusoknak a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában?

Amennyiben a hátrányos helyzet nem társul valamilyen különleges bánásmódot igénylő státusszal (SNI, BTMN), akkor alapvetően szociális jellegű segítségnyújtásra lehet szüksége a tanulónak. Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógusnak kell megoldania a tanuló családi, szociális problémáját, hanem azt, hogy neki van megfelelő kapcsolatrendszere (pl. gyermekvédelmi felelős, szociális munkás stb.), illetve ő ismerheti azokat az intézményi, regionális vagy nemzeti szintű anyagi, lakhatási (pl. kollégium) stb. pályázati lehetőségeket, amelyek által a tanuló (és családja) segítséget kaphat a tanuláshoz szükséges alapvető feltételek iskolai vagy otthoni megteremtésében.

Amennyiben a hátrányos helyzet a személyiségfejlődés valamely kognitív, pszichés vagy szociális területét hátráltatja, az érintett területhez kapcsolódóan szükségessé válhat szakember bevonása. Ennek megállapítása a szakértői bizottságok feladata. A pedagógus feladata, hogy a szakemberekkel (fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, pszichológus, pszichopedagógus stb.) együttműködve a tanórán és az osztályközösségben segítse a tanuló személyiségfejlődésének leoptimalisabb kibontakozását. A kognitív területekhez kapcsolódva ennek egyik központi eleme a differenciálás, amelyről részletesebben A megfelelő kihívás c. fejezetben szóltunk. A szociális és pszichés területekhez kapcsolódóan pedig a pedagógus feladata a közösségbe való beilleszkedés segítése. Itt azokról a feladatokról és lehetőségekről van szó, melyeket az osztályfőnökség témánál tárgyaltunk. Fontos kiemelni, hogy nem csak az osztályfőnökök feladata a tanulóközösségek segítése. Az optimális tanulási környezethez hozzátartozik a megfelelő osztályléggör is. A megfelelő tanulási környezet olyan légkört teremt a diákoknak, amelyben lehet hibázni, lehet kérdezni és mindezek által fejlődni. Amelyben a keretek

és a szabályok értelemmel telítettek a diákok számára, mert az egyén és a csoport fejlődését támogatják. Ha erre egy szaktanár időt szán a tanév elején, nemcsak a tanulók helyzetét könnyíti meg, hanem saját munkáját is. Abban a tanulási légkörben, ahol nem szégyen hibázni, lehet kérdezni, és a tanulók hajlandóak együtt, egymással dolgozni, a tanulási folyamat is hatékonyabb lesz.

Azoknál a tanulóknál, akik törvényi értelemben nem hátrányos helyzetűek, de nyelvi és/vagy kulturális akadályai vannak annak, hogy együtt haladhassanak a többiekkel, szintén fokozott figyelemmel kell eljárni. Itt elsősorban a nyelvi akadály csökkentésére, illetve a megfelelő szocializáció segítésére szükséges helyezni a hangsúlyt. A nyelvi hátrányok esetében nem mindegy, hogy a pedagógus milyen nyelvi kódokat alkalmaz a tanulási-tanítási folyamat és a tanulókkal való kommunikáció során. Bernstein (1975) világított rá arra, hogy bizonyos családoknál a szerepviszonyok merevségéből fakadóan a nyelvi kifejezések is erőtejesen megkötöttek, kevésbé kifejtettek, mert a családon belüli hatalmi viszonyokat tükrözik annak eszközei. A kidolgozott kódra árnyaltabb, rugalmasabb nyelvhasználat a jellemző, amit az ezen családokra jellemző nyitottabb szerepviszonyok is lehetővé tesznek. A korlátozott nyelvi kódban szocializálódó gyermek kommunikációs problémákba ütközhet akár a szövegértés, akár a szövegalkotás oldaláról. Amennyiben a pedagógus nem ismeri fel a jelenséget, az általa használt kidolgozott kód is nyelvi akadályt okozhat az érintett tanulóknál (N. Kollár & Szabó 2017). Ugyanakkor Bartha (2015) azt is hangsúlyozza, hogy a nyelvi szocializáció segítése csak az érem egyik oldala. A másik oldalon ott van a gyermek identitásához szorosan kapcsolódó, családi kultúra és nyelv. Ezért a következőkre hívja fel a pedagógusok figyelmét: „A gyermekek otthon szerzett kulturális és nyelvi élményei továbbtanulásuk szempontjából meghatározóak; nekünk pedig erre az alapra kell építeni ahelyett, hogy betemetnénk azt. [...] Ha kimondva vagy kimondatlanul azt közvetíti az iskola, hogy »Hagyd az anyanyelved és kultúrád az iskola kapujában«, a gyerekek az identitásuk egy lényegi részét is otthagyják majd. Ha érzik az elutasítást, sokkal kevésbé és kisebb önbizalommal fognak részt venni az órán. Messze nem elég, hogy a tanárok passzívan elfogadják a gyerekek nyelvi és kulturális másságát az iskolában; kifejezett kezdeményezéseket kell tenniük a gyerekek nyelvi identitásának megerősítésére. Általánosságban azt mondhatnánk, hogy olyan iskolai környezetet kell teremteni, melyben a gyermekek nyelvi és kulturális élményét aktívan elfogadják és támogatják” (Cummins 2001, idézi Bartha 2015: 12). Ha az iskolai nevelő-oktató munkára komplex személyiségfejlesztési folyamatként tekintünk (márpedig így tekintünk), akkor a pedagógusnak a gyermeki személyiség azon részét is figyelembe kell vennie, amely a családi (nyelvi-kulturális) gyökerekhez kapcsolódik.

3.4.6. Rendszerszintű jógyakorlatok Magyarországon

Tanítsunk Magyarorszáért program

A Tanítsunk Magyarorszáért program 2018-ban indult el a hátrányos helyzetű régiókban történő lemorzsolódás csökkentésének és a középiskolai továbbtanulás ösztönzésének céljából. Jelenleg már több mint 20 egyetem és 100 általános iskola tagja a programnak. A programban részt vevő, kistélepülésen élő általános iskolás diákok egy felsőoktatásban tanuló mentort kapnak maguk mellé, aki támogatja őket tanulmányaik sikeres végzésében. Az egyetemi mentorprogramban részt vevő hallgatók 6-7-8. osztályos diákokkal foglalkoznak heti rendszerességgel, kis (4-5 fős) csoportos formában. A hallgatók egyetemi oktatók által vezetett felkészítő tréningen vesznek részt, ahol megszerzik azokat az alapvető ismereteket és készségeket, amelyek birtokában képessé válnak a hatékony mentorálási folyamatra. A Tanítsunk Magyarorszáért program keretein belül a mentor fogalma alatt azt „a segítőt értjük, aki komplex, többdimenziós szerepet tölt be: strukturált, bizalmas kapcsolatot épít ki fiatalokkal, akiknek támogatást és bátorítást nyújt annak érdekében, hogy a fiatalok önbizalma, érzelmi és szellemi kompetenciája fejlődni tudjon a továbbtanulás és hosszú távon a munkaerőpiaci megjelenés és érvényesülés céljából.” (Angyal 2021: 11) A programban a kompetenciahatárok tiszteletben tartása miatt részletesen és világosan elhatárolódnak a mentori feladatok a pedagógusi feladatoktól (24. ábra).

Nem a mentor feladata	A mentor feladata
Iskolai tanórák szervezése, megtartása	Hospitálás a tanórákon
Megoldatlan helyzet esetén az érintett szakóra megtartása	Tanórai tevékenységben való részvétel
Feleltetés	Tanórák alatt osztálytermen kívüli egyéni vagy csoportos foglalkozás
Dolgozatíratás	Szünetek eltöltése a mentorált tanulókkal
Kompetenciamérés	Ebédidő eltöltése a mentorált tanulókkal
Osztályozás	Tanórák utáni tanulássegítés az iskolában
Iskola, pedagógusi adminisztratív feladatok ellátása	Tanórák utáni szabadidős tevékenységek
Szülői értekezlet tartása	Iskolán kívüli tanulássegítés
	Iskolán kívüli „pályorientációs” kirándulás
	Iskolán kívüli egyéb közös program
	Családlátogatás
	Konzultáció a tanárokkal

24. ábra: A Tanítsunk Magyarország programban részt vevő mentorok feladata (Angyal 2021: 12)

Az alábbiakban olyan gyakorlatközpontú köteteket ajánlunk figyelmébe, amelyek feladatokkal, példákkal és összefoglaló elméleti anyagokkal támogatják a tanulói mentorálásra való felkészülést, nem csak a TM-programban részt vevők számára:

Angyal Zs., Bereczkiné Záluszkai A., Farkasné Gönczi R., Krisztián Á., Lázár I., Raátz J., Szesztay M., Vass D. (2021). *Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Kiss Fruzsina (szerk.) (2023). *Mentorikum EGYÜTT KÖNNYEBB! TAPASZTALATOK MENTOROKTÓL MENTOROKNAK*. Nemzeti Tehetség Központ Közhasznú Non-profit Kft.

Komplex Alapprogram

A Komplex Alapprogram célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai (módszertani) megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás preventív csökkentése érdekében az alap- és középfokú köznevelési intézményekben. A programot meghatározó alapvető értékek a tanuló-központúság, az egyéni tanulási utak támogatása, a differenciált fejlesztés, valamint a méltányos, esélyegyenlő oktatás biztosítása a tanulók számára. Ezen célok köré szerveződnek az alapelvek (adaptivitás, méltányosság, tanulástámogatás, közösségi lét, komplexitás), amelyek a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokra is kiterjednek. A program célja, hogy olyan új módszereket, tanulás-szervezési módokat emeljen be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik: a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. A Komplex Alapprogram tanulástámogató módszertanának központi eleme a heterogén tanulócsoportokban folyó differenciált fejlesztés. A heterogenitást a program a tanulói különbségeket adó szociális helyzet, a státuszkülönbség, valamint az eltérő képességek oldaláról kezeli. Ennek megfelelően a programon belül önálló elem a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia, melynek célja, hogy a tanulók meglévő tudása és készségkészlete folyamatosan bővüljön, pozitív élményekben, a tanuláshoz kapcsolódó sikerekben legyen részük, tanulási motivációs szintjük növekedjen, és képessé váljanak az önálló tanulásra. (Révész 2019)

A program egyik célcsoportjába tartoznak a pedagógus-továbbképzések során érintetté vált szereplők: a köznevelési intézmények vezetői, pedagógusai, pedagógiai munkát segítő szakemberei; a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények oktatói; az érintett felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjei. A program másik célcsoportjába tartoznak: az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő, a korai iskolaelhagyás tekintetében veszélyeztetett tanulók; az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő tanulók, akik társas környezetet biztosítanak a veszélyeztetett tanulók számára; a korai iskolaelhagyás tekintetében nem veszélyeztetett, de az iskolai

élettől és a tanulástól valamilyen mértékben elidegenedett tanulók. Ugyanakkor ebbe a célcsoportba sorolhatók a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók otthoni társas környezetében élő személyek is.

A Komplex Alapprogramot megvalósító intézményeket a KAPOCS-iskolahálózat fogja össze, amely egyben szakmai fórumot is biztosít a program sikeres megvalósítása és fejlődése érdekében.

Gondolkodtató:

A Komplex Alapprogram megvalósításához mind intézményi, mind pedagógusi szinten különböző feltételeknek kell megfelelni. Ugyanakkor minden (leendő) pedagógusnak ajánljuk, hogy tekintsen bele a programhoz kapcsolódó, nyilvánosan elérhető kiadványokba, mert jógyakorlatokat, ötleteket meríthet a tanóráihoz, vagy akár kedvet kaphat a programba való bekapcsolódáshoz!

Révész László és K. Nagy Emese (szerk.) (2019): *A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére.* Líceum Kiadó, Eger. Forrás: <https://www.komplexalapprogram.hu/upload/konceptio.pdf>

K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése.* Eger: Líceum Kiadó. Forrás: https://www.komplexalapprogram.hu/upload/DFHT_2_konceptio_WEB_19_09_18.pdf

Az összes megjelent kiadvány ezen a felületen érhető el:

<https://www.komplexalapprogram.hu/cms/tartalom/megtekint/kiadvanyok>

Arany János Tehetséggondozó Programok

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók középiskolai előrehaladásának támogatására jött létre az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program. Az Arany János Tehetséggondozó Program tagjai (AJTP) olyan esélyteremtést támogató intézményhálózatot alkotnak, amely a leginkább sérülékeny, lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók érettségig adó középiskolákban történő eredményes előrehaladását támogatja. (25. ábra)

Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) a kétezres évek elején indult kísérleti jelleggel abból a célból, hogy az 5000 fő alatti kistelepüléseken élő nyolcadik osztályosok számára nyújtson lehetőséget nagyvárosok, (többnyire) megyeszékhelyek, illetve megyei jogú városok gimnáziumaiba, szakközépiskolaiba bekerülni s ott leérettségizni (Tolnai 2010). Azóta bővült az intézményi hálózat és a bevonható tanulók köre. Jelenleg a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 176. § (1) bekezdése

rendelkezik arról, hogy az Arany János Tehetséggondozó Programban azok a gimnáziumok, szakgimnáziumok és kollégiumok vehetnek részt, amelyek közösen vállalják a program célkitűzéseinek megvalósítását, valamint céljuk esélyt teremteni a felsőoktatásba történő bejutásra azoknak a hátrányos helyzetű tanulóknak, akik az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvétel nélkül nem vagy csak aránytalan nehézséggel kezdenék meg tanulmányaikat a felsőoktatásban (Fehérvári & Varga 2018). A 2024/2025. tanév rendjéről szóló 32/2024. (VIII. 8.) BM rendelet, valamint a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet alapján az Arany János Tehetséggondozó Programba jelentkezhet minden olyan tanuló, aki:

„a) tanulói jogviszonyban áll, és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik abban a tanévben, amelyben a pályázat meghirdetésre kerül, és
b) az e pontban meghatározott valamelyik feltételnek megfelel:

ba) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül,

bb) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) 53. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett,

bc) a család- és gyermekjóléti szolgálat Gyvt. 40. §-a szerinti, az általános iskola és a szülő kezdeményezésére elkészített javaslat alapján rászorult, azzal, hogy a család- és gyermekjóléti szolgálatnak a rászorultság kérdésében annak alapján kell döntenie, hogy kellett-e az Arany János Tehetséggondozó Programba történő jelentkezést megelőző három éven belül a Gyvt. 39. §-a alapján az érintett tanuló érdekében intézkednie,

bd) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága esetén, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a pályázat benyújtása időpontjában a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a pályázat benyújtásának időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig állskeresőként nyilvántartott személy,

be) lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről szóló 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet értelmében kedvezményezett településen található,

bf) lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye nem kedvezményezett, de a települési lakónépességi adatok alapján ötezer főt meg nem haladó állandó lakosságsszámmal rendelkező településen található és a programba történő je-

lentkezés időpontjában a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 45. § (1) bekezdés a)-d) pontjában foglalt valamelyik célra nyújtott települési támogatásban vagy a jelentkezés időpontját megelőző 6 hónapon belül rendkívüli települési támogatásban részesül.”

Az országos szinten jelenleg 21 gimnáziumban és kollégiumban működő Arany János Tehetséggondozó Programban összesen tanévenként több mint 2500 tanuló vesz részt. Kiemelt fókuszot kapnak a programokban az egyéni fejlesztési és tanulási tervek, a tanulmányi versenyek és pályázati lehetőségek, a differenciált tanulásszervezés, a pályaorientáció, a szociális támogatás, a rendszeres sport-, kulturális és művészeti közösségépítő programok és a családdal történő szoros kapcsolattartás. (Oktatási Hivatal 2025)

	Arany János Tehetséggondozó Program	Arany János Kollégiumi Program	Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program
Elindítás tanéve	2000/2001	2004/2005	2006/2007
Programszám	23	11	7
Tanulólétszám (2017. október 1.)	2508	921	428
Érintett tanulók*	24% HH vagy HHH 76% egyéb szociálisan rászoruló	48,4% HHH, 33,2% HH, 18,4% egyéb szociálisan rászoruló	74,3% HHH, 17,1% HH
Bekerülés	Felvételi bemeneti méréssel	Jelentkezés a programba	
Tanulói támogatás oktatásszervezése	5 év gimnázium és kollégium – közös tanulói csoportban	Előkészítő év és 5 év közös kollégiumi csoportban	Szakmaszerzésig közös kollégiumi csoportban
Intézményi támogatási forrás	Gimnázium és kollégium	Előkészítő évet szervező intézmény és kollégium	Szakközépiskolák és kollégium
Kimeneti cél	Felsőoktatási felvétel (67% továbbtanul, 12% dolgozik)	Érettségi (57% továbbtanul, 41% dolgozik)	Szakmaszerzés (36% továbbtanul, 45% dolgozik)
Szakmai támogatás	EMMI, Szakmai Tanácsadó Testület és AJTP Egyesület	EMMI, Szakmai Tanácsadó Testület és Mentori hálózat	

25. ábra: Az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi-Szakközépiskolai Program jellemzői (Fehérvári & Varga 2018: 93)

Egy több mint ötszáz fő programban tanuló és ugyanennyi kontrollcsoportban résztvevő diákkal megvalósult hazai vizsgálat (N = 1140) rámutatott arra, hogy az Arany János Tehetséggondozó Program olyan, „a hátrányos helyzet kezelésére is alkalmas iskolai modell, amelyik képes egyrészt a hátránykompenzálásra, az egyéni differenciált, kics csoportban zajló tehetségfejlesztésre egyaránt” (Petneházi et al. 2017: 482). A tanulócsoportokat a kontrollcsoporttal ellentétben sokkal inkább egy harmonikus légkörű, jól szervezett, a tagjainak védettséget nyújtó osztály jellemzi. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy „...pozitív élmények és hatások érik őket a tanítási-tanulási folyamat részeseként (differenciált tanulásszervezés, motiváló értékelés, személyiségfejlesztő tréningek, tanulásmódszertan, kommunikációfejlesztés és konfliktuskezelés stb.), de a tanórán kívüli élmények is (gólyatábor, versenyek, szereplések, kirándulások, nyári és téli táborok, szalagavató stb.) döntő szerepet játszanak a csoportklíma

kialakításában, a csoportkohézió erősödésében, egymás megismerésében, az osztályon belüli problémák megoldásában, a konfliktusok feloldásában” (Petneházi et al. 2013: 63). A kutatási eredmények igazolták, hogy az AJTP-ban a szociokulturális hátrányok csökkenthetők, és az érzelmi és szociális készségek és képességek fejlesztése hatékony a tantervbe épített programelemek segítségével.

3.4.7. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Képzelve el, hogy az alábbi osztálynak Ön az osztályfőnöke! Hogyan enyhítené az osztálytagok közötti feszültséget? Ha lehetősége adódik rá, vitassa meg felvetéseit (leendő kollégáival!

„Az osztályban sok – a diákok kétharmada – a tanulási nehézséggel küzdő gyerek. Alapprobléma, hogy a kilenc roma gyerek közül hatnak nem a magyar az anyanyelve, így a tanári magyarázatokat nehezebben értik. A közösségben konfliktus van a magyarul rosszabbul beszélő beás gyerekek és a többiek közt. A két csoport lényegében nem beszél egymással. Az osztálylétszám 25 fő.” (Bacsikay et al. 2008: 137)

3.5. Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben?

Ebben a fejezetben az olvasók megismerik a gyermekvédelemhez kapcsolódó alapvető pedagógusi szerep- és feladatrendszert, törvényi szabályozásokat. Bemutatjuk, hogy a gyermekvédelem szempontjából mit jelent a veszélyeztetettség, mi a pedagógus szerepe ezekben a helyzetekben, illetve mikor és milyen szakember bevonása lehet adekvát. Az alcímet Czenczer Orsolya (2014) könyvcíméről kölcsönöztem, mivel nagyon szemléletesen rámutat arra a problematikára, amely a veszélyeztetett tanulókat körülveszi.

3.5.1. Mielőtt belevágnánk...

Gondolkodtató:

Mielőtt a szóban forgó témát részleteznénk, kérjük, olvassa el az alábbi, egy pedagógus által lejegyzett történetet, és gondolja át a következő kérdéseket: Milyen diákkori tapasztalatot, élményt idéz fel Önben a történet? Melyik szereplővel tudott leginkább azonosulni a történet olvasása során? Hogy látja a történetet a diák, az osztályfőnök és a matematikatanár szemszögéből? Hogyan reagálna az iskolai helyzetre az osztályfőnök és a matematikatanár szemszögéből?

„Vidéki nagyváros szakmunkásképzőjének tizenhat éves építőipari tanulójaival állandó gond van, agresszív, tanáraival durva, diáktársaival is provokatív, »taníthatatlan«. Egy napon a tanáriba magából kikelve robban be a matematikatanár, az osztálynaplót messziről hajítja az asztalra. Tanév elején vagyunk, a fiú osztályát csak néhány hete vette át a fiatal, az iskolában első tanévét kezdő kolléganő. Természetesen ismét Ákos-sal van baj, nem hozott felszerelést, nyilván nem készített házi feladatot sem, nem volt hajlandó odaadni az ellenőrzőjét, és minősíthetetlen hangon ordított a tanárral. Becsöngetnek, a következő órát az osztályfőnök tartja. Ügyesen lecsillapítja az osztályt, majd óra után barátságosan hívja Ákost egy kis beszélgetésre. Elbújnak az iskola egy sarkába, s az osztályfőnök szelíd, bátorító kérdéseire lassan megnyílik a fiú. Elmondja, hogy a város szélén laknak egy lakótelepi lakásban az édesanyjával és két kisebb testvérével. A szülők elváltak, de az igen agresszív apa gyakran zaklatja őket, sokszor éjszaka és szinte mindig ittasan. Előző éjszaka is ez történt. Az apa durván verte az ajtót, Ákos beparancsolta a családját a szobába, ajtót nyitott, hogy valahogy elzavarja az apját, de az kirántotta a lakásból, beugrott és bezárta az ajtót. Ákos egy darabig dörömbölt, de senki sem engedte be. Kétségbeesésében elrohant egy barátjéékhöz, de oda sem tudott bemenni, a kapu zárva volt, hiába nyomkodta a kaputelefont. Kiment a vasútállomásra, de elzavarta egy rendőr. Végül egy szál pólóban egy teherautó platóján töltötte a már csípős októberi éjszakát, onnan ment iskolába reggel, természetesen felszerelés nélkül.” (Fülöpné 2003: 30)

3.5.2. Ki a veszélyeztetett tanuló?

Veszélyes vagy veszélyeztetett? A fejezetcímbe is szereplő szövegváltozat, amely Czenczer Orsolya könyvének címe (2014), valójában egy nagyon komoly iskolai problémára utal. Nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy az erőszakos cselekményt elkövető fiataloknál szignifikáns összefüggés mutatkozott a gyermekkori, családon belüli bántalmazottsággal (Lahlah, Van Der Knaap & Bogaerts 2013, Coleman 2013). Czenczer (2014) hazai mintán vizsgálta a kérdéskört olyan, 14–21 éves fiatalokkal (N = 265), akik jogerős szabadságvesztés büntetésüket töltötték a kutatás időpontjában. A többlépcsős (kérdőíves és interjú módszereket is magába foglaló) kutatás a következő megállapításokra jutott: a büntetés-végrehajtási intézetben élő fiatalok agresszió területén mért magas pontszámának alakulásában elsősorban az apai és anyai elutasítás játszott a legfontosabb szerepet, valamint a családon belüli bántalmazottság. Mindezek alapján fontos átgondolni és szem előtt tartani, hogy azok a gyerekek vagy fiatalok, akiket az iskolai környezetük rendbontónak, agresszornak érzékel, valójában ők maguk is áldozatok lehetnek egy másik, például családi környezetben. Lehet, hogy az a diák, aki passzív, motiválatlannak tűnik egy tanórán, valójában lelkileg „túlélő” üzemmódban van egy másik szintéren. Éppen ezért ők azok, akik leginkább az iskola megtartó erejére, védőhálójára szorulnának. De ahhoz, hogy az okok

kiderüljenek, a jelenségek mögé szükséges tekinteni. Persze lehet, hogy nem családi ok áll a normaszegő vagy éppen passzív, elutasító viselkedés mögött, hanem valamilyen veleszületett organikus ok. Ez esetben lehetséges, hogy sajátos nevelési igényű a tanuló, és a sajátos nevelési igényének megfelelő (iskolai, iskolán kívüli) ellátására van szükség. Ennek a megállapítása az adott területhez tartozó szakértői bizottságok feladata, de erről a 3.1 fejezetben szoltunk részletesen. A legfontosabb, hogy egy mindig keressük meg a probléma gyökerét, mert ugyanazon jelenség mögött lehet, hogy az egyik tanulónál az egyik, a másik tanulónál pedig egy teljesen másik ok áll. Ebben a fejezetben a családi okokkal kapcsolatos jelenségekre fókuszálunk.

A veszélyeztetettség „olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza”. (A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 5. § n pontja szerint).

A köznevelést érintő gyermekvédelmi kérdésekben az alábbi törvényi szabályozó dokumentumok az iránymutatók:

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről,

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról,

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról,

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről,

1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról,

331/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet a gyermekvédelmi és gyámügyi feladat- és hatáskörök ellátásáról, valamint a gyámhatóság szervezetéről és illetékességéről,

149/1997. (XI.10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról,

2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról.

A veszélyeztető szülői magatartás két leggyakoribb formája az (érzelmi, fizikai, értelmi) elhanyagolás és a bántalmazás (érzelmi, fizikai, szexuális). A törvény értelmezésében „...súlyos veszélyeztetettségnek minősül a gyermek olyan bántalmazása, elhanyagolása, amely életét közvetlen veszélynek teszi ki, vagy testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődésében jelentős és helyrehozhatatlan károsodást okozhat”. (1997. évi XXXI. tv. 72. § [2])

A gyermekvédelmi törvény értelmében az iskolának jelzési/jelentési kötelezettsége van. A törvény megfogalmazza, hogy az észlelő-jelző rendszer tagjaként a nevelé-

si-oktatási intézmények kötelesek jelzést küldeni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a gyermekjóléti szolgálatnak, illetve hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, illetve súlyos elhanyagolása vagy egyéb más súlyos veszélyeztető magatartása esetén. Ilyen jelzéssel egyébként bármely állampolgár és a gyermekek érdekeit képviselő társadalmi szervezet is élhet anonim módon.

A veszélyeztetettség kialakulásához hozzájáruló leggyakoribb tényezők (Göczéné et al. 2021 alapján):

Anyagi tényezők:

- a gyermek elsődleges életszükségletei kielégítésének (alvás, táplálkozás) hiánya,
- egészségtelen, zsúfolt lakáskörülmények, önálló fekhely, tanulóhely hiánya,
- nem megfelelő ruházkodás.

Erkölcsei tényezők:

- a környezet bűnöző, erkölcstelen életmódja,
- a gyermek szexuális vagy lelki bántalmazása,
- ha a gyermek saját maga helyezkedik szembe a társadalmi normákkal (bár ez gyakran már a veszélyeztettség következménye).

Egészségügyi tényezők:

- környezet egészségrontó hatása (pl. egészségtelen lakhatási körülmények),
- szülők tartós betegsége, fertőző betegségek a családban,
- a beteg gyermek nem megfelelő életmódja, kezelés elmulasztása, megtagadása.

Nevelési, illetve nevelődési tényezők:

- amikor a környezet a gyermek számára a nevelés társadalmilag elvárható minimumát sem biztosítja (szülői elhanyagolás),
- nem biztosítják a gyermek számára a köznevelési rendszerhez (oktatáshoz) való hozzáférést.

2018-tól a veszélyeztettség köznevelési intézményben történő megelőzésének céljából 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre vetítve 1 fő szociális segítő alkalmazását teszi lehetővé a törvény. (2/2018. [I. 18.] EMMI rendelet)

Az óvodai és iskolai szociális segítő célja:

„(1) Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak.

(2) Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el. Ennek keretében segíti

- a) a gyermeket a korának megfelelő nevelésbe és oktatásba való beilleszkedéséhez, valamint tanulmányi kötelezettségei teljesítéséhez szükséges kompetenciái fejlesztésében,
- b) a gyermeket a tanulmányi előmeneteléhez, későbbi munkavállalásához kapcsolódó lehetőségei kibontakozásában,
- c) a gyermek tanulmányi kötelezettségeinek teljesítését akadályozó tényezők észlelését és feltárását,
- d) a gyermek családját a gyermek óvodai és iskolai életét érintő kérdésekben, valamint nevelési problémák esetén a gyermeket és a családot a közöttük lévő konfliktus feloldásában,
- e) prevenciós eszközök alkalmazásával a gyermek veszélyeztetettségének kiszűrését és
- f) a jelzőrendszer működését.

(3) Ha a köznevelési intézmény foglalkoztat gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, az intézményt érintő gyermekvédelmi feladatokat az óvodai és iskolai szociális segítő a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel együttműködésben látja el.” (2/2018. [I. 18.] EMMI rendelet 25. §)

A szociális segítő tehát egyfelől „a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával, valamint a szociális munka etikai kódexének betartásával segíti a gyermekeket, családjaikat és a köznevelési intézmény alkalmazottait abból a célból, hogy az óvodás- és iskoláskorú gyermekek veszélyeztetettségét megelőzze, kiszűrje és annak megszüntetésében közreműködjön úgy, hogy közben szoros együttműködést alakítson ki a szociális, oktatási és egészségügyi ágazat szereplői között.” (Farmosi 2024: 111) Másfelől azonban a nem veszélyeztetett tanulók és családjaik számára is segítséget nyújt a társas közegbe való beilleszkedéshez, tanulmányi kötelezettségei teljesítéséhez, valamint konfliktushelyzetek kezeléséhez. (Farmosi 2024)

Gondolkodtató:

Ehhez a fejezetrészhöz is illesztettünk néhány történetet. Olvassa el az alábbi pedagógusvallomásokat! Eszébe jut-e olyan saját (akár diákkori) élmény, amelyben egy tanuló akár el is kallódhatott volna, de a tanárok felfigyeltek rá, és ennek (is) köszönhetően a diák további sorsa harmonikusan alakult?

„Peti roma származású fiú volt, aki rendes, dolgozó, jómódú családban élt, és akiről messziről süttött a tehetség. Mindenben kiemelkedett társai közül, nemcsak zenében, sportban, előadói képességekben, de laza, ám intelligens beszéd- és viselkedési stílu-

sával is felhívta magára a figyelmet. Az enyémet is, bár nem tanítottam. Mégis letámadtam egy alkalommal a folyosón:

- *Peti! Te nagyon jól tudsz verset mondani, és nekem pont egy ilyen emberre van szükségem.*
- *Honnan tudja a tanárnök, hiszen nem is ismer?*
- *Ezt én megérezem, hidd el!*

Így kezdődött közös pályafutásunk Petivel, aki ezután minden versenyt megnyert, az iskola legnépszerűbb diákja lett. Pedig nem volt tökéletes: a tanulás nem érdekelte, sokat lógott, kipróbálta a drogokat is... A sikert is nehéz ám elviselni! Ehhez is segítség kell! Peti ezt megkapta. Személyes emberi viszony alakult ki közöttünk: ismertem a szüleit, barátait, sokszor felhívott, felkeresett, ha bajban volt. Ma ő tanítja az én gyermekemet, és néha én kérek tőle szakmai tanácsot. Ő a legerősebb motivációm.” (Mayer 2014: 304)

3.5.3. A pedagógus szerepe a gyermekvédelemben

Ahogy az imént láthattuk, a gyermekvédelmi problémák olyan sokrétűek, annyiféle formát és szintet ölthetnek, hogy társadalmi rétegtől függetlenül bármelyik tanulót érinthetik.

Előfordulhat, hogy amikor egy pedagógus megismeri a tanulókat, már akkor veszélyeztetettség áll fenn, ezért az osztály és a tanulók megismerésénél érdemes ezekre a tényezőkre is odafigyelni. Az is lehet, hogy valamilyen, a családban bekövetkezett változás hatására jelentkezik egy problémahelyzet a tanulónál. A legtipikusabb jel, amelynek hátterében gyakran jelenik meg veszélyeztettségre utaló jelenség, ha a tanuló tanulmányi teljesítménye vagy magatartása jelentősen megváltozik.

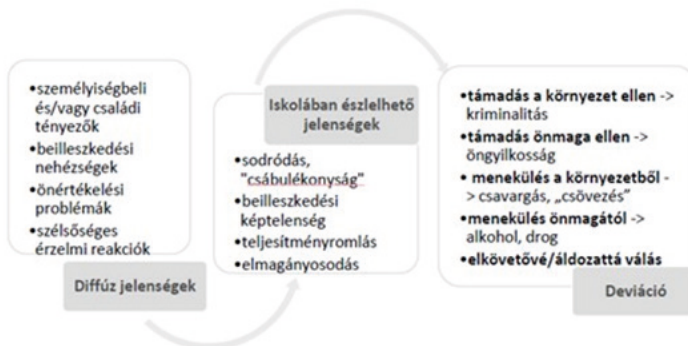
A preventív gyermekvédelem a megelőzésre fókuszál. Ez azt jelenti, hogy a köznevelési intézmény közvetlen és indirekt lépéseket tesz annak érdekében, hogy megakadályozzák, vagy ha már jelen van, akkor csökkentsek a veszélyeztető tényezőket. Az osztályfőnöknek kiemelt szerepe van a megelőzésben. Feladata a gyermek személyiségének sokoldalú megismerése a tanórán kívüli és szabadidős tevékenységek során. Ahogy erre a könyv első fejezeteiben részletesen rámutattunk, fontos, hogy ő az osztályfőnöki órákon megismerje a tanulók társas kapcsolatait, támogassa társas beilleszkedésüket, illetve figyelemmel kísérje a diákok iskolai előmenetelét.

Az elsődleges gyermekvédelem célja a tanulók mentális és testi jóllétének, valamint környezeti biztonságának megőrzése és erősítése. Ehhez a pedagógusok az egészségtudatos magatartás kialakításának segítségével, a bűnmegelőzéssel, de a közlekedéstudatos magatartás támogatásával is hozzájárulnak. Másodlagos prevencióról akkor beszélünk, ha a pedagógus észlel valamilyen problémahelyzetet, de még megállítható

vagy visszafordítható a folyamat. Minél hamarabb sikerül a folyamatba beavatkozni, annál hamarabb megállíthatók, visszafordíthatók bizonyos folyamatok, amelyek később már csak nagy nehézségek által kezelhetők. A harmadlagos prevencióról akkor beszélünk, amikor a veszélyeztetett helyzet már fennáll, és a probléma további károsító hatásainak csökkentése a cél. (Hegedüs 2015)

3.5.4. A deviancia

Laikus szóhasználatban deviánsnak nevezhetünk minden olyan jelenséget, amely a társadalmi szokás- és normarendszertől valamilyen módon eltér. Éppen ezért a deviáns viselkedés fogalma is relatív, történelmi kortól, adott társadalomtól, sőt a társadalom meghatározott csoportjától függ az, hogy egy cselekvés deviánsnak számít-e, vagy sem. A társadalmi normáktól való eltérésnek sokféle módja lehet. Megnyilvánulhat bűnözés formájában is, de akár szokásostól eltérő, furcsa viselkedést tanúsító művészek megnyilvánulásaiban is. Szociológiai értelemben a deviáns magatartás olyan normaszegő viselkedést jelent, amely az egyén (alkoholizmus, drogfüggőség) vagy a társadalom számára káros (bűnözés). Ami miatt foglalkozunk a jelenséggel, az az, hogy a deviáns viselkedés jele lehet annak, hogy a tanuló olyan helyzetbe került, ami miatt veszélyeztetetté vált. Ennek lehetséges, sematikus folyamatát mutatja be a 26. ábra.



26. ábra: A deviáns viselkedés kialakulásának jellemző fázisai

A rendbontó, normaszegő iskolai magatartás mögött tehát előfordulhat, hogy valamilyen családi körülményből kifolyó veszélyeztetettség áll. Ezért amikor a pedagógus ilyesmit észlel az osztályában, érdemes a probléma mögé nézni, hiszen könnyen megeshet, hogy nemcsak a helyzetben sérült áldozat, de az elkövető is segítségre szorul. Előfordulhat, hogy ami kiváltja a diák normaszegő viselkedését, az valami sokkal durvább jelenség annál, mint ő az iskolában produkál. Ez nem menti fel a viselkedése alól, de magyarázhatja azt, és fontos támpontot adhat a helyzettel kapcsolatos árnyalt pedagógusi hozzáállásunkhoz is. Mi van akkor, ha valójában pont azoknak a diákok-

nak lenne legnagyobb szükségük a támogatásra, akiktől leginkább meg akarnak válni az iskolák. Valójában pont az ő számukra jelenti az első és egyben utolsó szociális hálót az iskola. Sok diák az iskolában találkozik olyan kompetens felnőttel, akiknek a támogatásával tényleg jobbra fordulhatna a sorsuk, ehelyett gyakran pont az ellenkezője történik. Sokszor épp a tanárok segítik tovább a lavinát. Hiszen azzal, ha a tanulót áthelyezik másik iskolába, mondván a problémát csak így lehet megoldani, valójában a diák problémáján nem segítettek, hanem még fokozták azt. Az iskola, a tanár a saját konfliktusát oldotta meg úgy, hogy áttolta egy másik intézménynek. De kérdezem én, nem az pedagógusként a feladatunk, hogy a diákok személyiségfejlődéséhez hozzájáruljunk? Érdemes lenne elgondolkodni (leendő) tanárként azon is, hogy az iskolából „kithetjük” a diákokat, de a társadalomból nem. A társadalomnak mindig a tagjai maradnak, és ha mi hátat fordítunk nekik, akkor valamely másik kollégánk feladata lesz foglalkozni a tanulóval és a helyzetével, de már nehezebb körülmények között. Gondoljunk bele, hogy minden tanuló, aki javítóintézeti nevelésben részesül jelenleg, valamikor ott ült gyerekként egy tanítónál, egy osztályfőnöknél, és lehet, hogy akkor még csak egy kicsi figyelem, segítség hiányzott volna neki, és egy pozitív változás indul el a személyiségfejlődésében és életútjában. Minél kijebb kerül a társadalmi rendszerből egy tanuló, annál nehezebb már megtalálni számára a megfelelő segítséget, a visszautat. Értékelnünk kell, amikor még ott van az iskolarendszerben, amikor még bejár, találkozunk vele órákon, mert akkor még megvan a kapcsolat, akkor még menthető. Az a szociális háló, amelyet az iskola tud biztosítani, pont ezeknek a fiataloknak lenne a legfontosabb, akiknek szülői figyelem híján talán épp az iskola az egyetlen közegük, ahol a társadalmi értékrendnek megfelelő, a világban való eligazodás terén kompetens felnőttekkel találkozhatnak. Ha ezek a felnőttek is eltaszítják maguktól őket, sokszor csak az a világ marad számukra, ahol figyelemért, élelemért, érzelmi odafordulásért cserébe kihasználás, megalázás, kriminalizáció vár rájuk.

Záróadatként szeretnénk megemlíteni, hogy a javítóintézeteken belül az országos népességhez képest magasan felülreprezentáltak azok, akik gyermekvédelmi gondoskodás alatt álltak az intézetbe kerülés előtt, tehát veszélyeztetett tanulók voltak. A jogerősen javítóintézeti nevelésre ítélték 41%-a volt átmeneti vagy tartós nevelésbe vett és 22%-a sajátos nevelési igényű gyermek 2013-ban! (Központi Statisztikai Hivatal 2014)

Gondolkodtató:

Javasoljuk, hogy tanulmányozza a következő, pedagógiai helyzeteket leíró és elemzésre, reflektálásra ösztönző szakirodalmakat!

Kósáné Ormai Vera & Horányi Annabella (2006). *Mi, pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó. Budapest. 47–74., 216–232. o.

Takács István & Csillag Ferenc (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest. 130–258. o.

Mayer József (szerk.) (2009). *Glosszárrium, 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. Budapest.

3.5.5. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Az alábbiakban néhány jellegzetes iskolai helyzet rövid leírását olvashatja. Gondolja át, hogy tanárként mit tenne a megjelölt helyzetekben!

- A) *„A gimnázium második osztályában az egyik lány folyton elmaradozik óráról, nem tanul, kilóg az órák alatt az osztályból, pedig korábban semmi baj nem volt vele. A változás már fél éve történt. Akkor halt meg a lány édesanyja.” (Harangus 2021: 52) Mit tenne ebben a helyzetben osztályfőnökként és szaktanárként?*
- B) *Képzeld el, hogy az egyik tanítványát, akinek elváltak a szülei, „szétszedik”, hol ide, hol oda „ráncigálják”, egymást hibáztatják a diák iskolai felkészülésének hiányosságai miatt. A diákot érzelmileg zsarolják, emiatt rendkívül zaklatott, figyelmetlen. Mit tenne ebben a helyzetben osztályfőnökként és szaktanárként? (Vö.: Kócsáné & Horányi 2006)*

4. A KIHÍVÁS MINT A SZAKMAI FEJLŐDÉS EGYIK MOZGATÓRUGÓJA

Nincs olyan pedagógus, legyen akár kezdő, akár tapasztalt, aki ne találkozott volna olyan helyzettel, amelyre nem számított, és amely ne állította volna kisebb-nagyobb próbatétel elé. Az iskolában tapasztalt pedagógiai kihívásokra tekinthetünk azonban úgy is, mint lehetőség a fejlődésre, a változásra. Hiszen minden új helyzet arra sarkall minket, hogy változtassunk valamin, hogy nyissunk más lehetőségek, módszerek, irányok felé, hogy meghaladjuk korábbi gondolkodás- vagy szemléletmódunkat. Ehhez számos technika és módszer a rendelkezésünkre áll, így a kötetnek ebben az utolsó részében többek között ezeket is bemutatjuk.

4.1. Kapcsolatom a diákokkal

Mivel a tanári szerepek markáns része értelemszerűen az általa tanított csoportokhoz kapcsolódik, ezért leggyakrabban ezen a területen szoktak előfordulni átmeneti vagy hosszabb távon jelen lévő kihívások is. Ebben a fejezet részben lehetősége lesz átgondolnia a tanulókhöz, tanulócsoporthoz fűződő kapcsolatrendszerét és azok mozgatórugóit. Érdemes tudatosítani, milyen típusú kapcsolat kialakítására törekszik, vagy milyen kapcsolatot tart fent a tanulókkal, és miért. Vannak esetleg olyan mintázatok, amelyek gyakran előfordulnak a munkája során, de változtatni szeretne rajta? Amennyiben sikerül mögé látni ezen sémáknak, és megtalálja a sémát működtető okokat, lehetősége van rá, hogy változtasson a mintázaton. Ez a célja ennek a fejezetnek.

4.1.1. Mielőtt belevágnánk

Arra invitáljuk, akár tanárjelöltként, akár már gyakorló pedagógusként, hogy gondolja át, milyen már meglévő tapasztalatokkal rendelkezik a tanulókkal való kapcsolattartás terén. Ehhez kínálunk néhány, reflektivitást segítő kérdést (Kósáné & Horányi 2006 alapján).

Gondolkodtató:

Az alábbiakban kérdéseket talál, melyek arra ösztönözhetik, hogy átgondolja a tanulókhöz, tanulócsoporthoz fűződő kapcsolatait és azok mozgatórugóját. A kérdésekre nincs jó vagy rossz válasz, minél őszintébben és mélyrehatóbban gondolkodik el rajtuk, annál inkább észreveheti a jelenségek mögött húzódó kapcsolódásokat. (Kérdések forrása: Kósáné & Horányi 2006.)

- *Mi fontos Önnek a gyerekekkel való kapcsolatban?*
- *Hogyan jellemezné nevelési stílusát?*
- *Mit szeretne, milyennek lássák tanítványai?*
- *Mennyire tud tanítványainak érzelmi-társas támogatást nyújtani?*
- *Szokott-e a saját osztályában, csoportjaiban szabályokat alkotni?*
- *A tanév mely szakaszában jönnek létre ezek a szabályok?*
- *Hogyan jönnek létre ezek a szabályok?*
- *Mit tesz, ha valamelyik diák kritikai megjegyzést fogalmaz meg ezen szabályok egyik részére?*
 - *Mit tesz, ha úgy látja, hogy a gyerekek többsége fáradt, és nem figyel az óráján?*
 - *Mennyire gyakran szokott egy-egy gyerekhez külön, személyesen szólni, olyankor is, amikor az nem a feladat elvégzésével kapcsolatos?*
- *Hogyan szokta tanárként metakommunikatív jelzésekkel kifejezni, amikor elégedett, pozitívan értékeli tanítványai teljesítményét?*
- *Mennyi elismerést, dicséretet szokott „kiosztani” általában egy tanórán? Hogyan „válaszolnak” a gyerekek a dicséretre?*
- *Mennyire elégedett saját tanítványai felé kifejezett pozitív megnyilvánulásaival?*
- *Mennyi elmarasztalás, fegyelmezés hangzik el becslése szerint az óráin egy napon? Az elmarasztalásokból általában mennyi juthat egy-egy gyerekre? Hogyan „válaszolnak” a gyerekek az elmarasztalásra?*
- *Hogyan fogadja, ha tanítványa igazágtalannak tartja értékelő szavait?*
- *Mit gondol és érez, amikor a diákja kritikai megjegyzést fogalmaz meg Önnek? Hogyan reagál ezekre a megjegyzésekre?*
- *Mit érez és mit tesz, amikor az órán a diákok az órához nem illő és nem kapcsolódó „tabu” (pl. magánéletét érintő) kérdéseket tesznek fel?*

4.1.2. Jó pedagógus vagyok?

A klasszikus szakirodalom a tehetséges pedagógust egyfelől a személyiségvonások mentén, másfelől a szaktudományos, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani felkészültség mentén jellemzi (vö.: Falus & Orgoványi-Gajdos 2022). Ugyanakkor kutatások rámutattak arra, hogy a pedagógiai tehetségnek sokféle megnyilvánulási formája lehet. Egy komplex hazai kutatás pedagógusképzésben lévő hallgatók (N = 36), oktatók (N = 14), valamint már pályán lévő tanárok (N = 168) bevonásával vizsgálta a kérdéskört (Kovács & Orgoványi-Gajdos 2020).

A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a tanári tehetségről alkotott pedagógusi nézetek szoros összefüggést mutatnak a tanított diákcsoport sajátosságaival, a peda-

gógusképzésben részt vevő hallgatói és oktatói nézetek pedig összekapcsolódnak az adott oktatási szint (óvoda, alsó tagozat, középiskola) jellegzetességeivel. A hallgatói és oktatói csoportok egyaránt a gyermekközpontú attitűdöt jelölték meg legfontosabb tényezőként. Ugyanakkor míg a hallgatók inkább a fejlett kommunikációs kompetenciát, illetve a szak- és pedagógiai tudást hangsúlyozták, addig az oktatók az eltérő tanulócsoportokhoz kapcsolódó nevelői-oktatói munka széles spektrumában elemezték a kérdéskört. A gyerekek motiválásának képessége és ehhez kapcsolódóan az innovativitás mindkét csoportnál megjelent, de míg a hallgatók a rugalmasság, nyitottság, naprakészség fogalmakat használták, addig az oktatók az ezen jellemzők háttérben húzódó reflektív gyakorlatot és a folyamatos szakmai fejlődés melletti elköteleződés fontosságát emelték ki.

A pedagógusi tehetségről alkotott tanári vélekedések között eltérések mutatkoztak a tanított diákcsoportok jellemzői mentén. A hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó (jellemzően KIP-programban részt vevő) tehetséges tanárookra jellemző ugyanis leginkább, hogy az óratervek és az órai módszerek összeállításánál figyelembe veszik a tanulócsoport sajátosságait, differenciált feladatokat alkalmaznak, és fontosnak tartják a tanulók órákkal kapcsolatos visszajelzéseit. Az esélyteremtéshez és együttneveléshez kapcsolódó pedagógusi kompetenciák fontosságát ez a csoport jelezte kirívó szinten. Ők azok továbbá, akik a leginkább hangsúlyozzák az elfogadó szemléletet a kritikussal és szigorúval szemben. Ezt a nagyon erőteljes gyermekközpontú és egyéni jellemzőket, utakat és teljesítményeket figyelembe vevő szemléletet a szignifikanciavizsgálatok is alátámasztották.

A munkahelyi légkörhöz tartozó adatok eredményei alapján kirajzolódott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító tehetséges pedagógusok ismérve leginkább a jó intézményi légkör. Nem véletlen, hogy a gyerekekhez kapcsolódó pozitív attitűdből fakadó pályaválasztás szintén erre az almintára volt leginkább jellemző.

Az OKTV-versenyen kiemelkedő eredményt elérő tanulókat tanító (négy és nyolc évfolyamos gimnáziumban tanító) pedagógusoknál az előző két csoporthoz képest magasabb arányban jelentek meg az „elméleti”, „konzervatív”, „távolságtartó”, „racionális” jelzők a tehetséges tanárra vonatkoztatva. Az ebbe az almintába tartozó tanárok kevésbé alkalmaznak differenciált feladatokat, ami valószínűsíthetően az általuk tanított csoportok homogenitása miatt is van. Hiszen ők képességek tekintetében esetleg egymáshoz sokkal közelebb álló diákokkal foglalkoznak, mint a hátránykompenzáció terén kimagasló pedagógusok, és ezekben a tanulócsoportokban az iskolával, tanulással kapcsolatos diákattitűdök is pozitívabb mintázatot mutatnak. Az ebben az almintában szereplő tanárok hangsúlyozták leginkább a szakmai (szaktudományos) felkészültség szerepét a tehetséges pedagógussá válás céljából és a hivatástudatból fakadó pályaválasztásukat.

A teljes pedagógusmintát tekintve megállapítható, hogy azon pedagógusok, akik a tanulók egyéni szükségleteit is figyelembe veszik, és fontosnak találják a diákok

visszajelzéseit, sokkal együttműködőbbnek érzik a diákokat, és kevesebb fegyelmelési problémájuk van. Aki törekszik a tanórai differenciálásra, az az értékelési formát is változtatatosan határozza meg, és óraterveit jellemzően az adott tanulócsoporthoz igazítja. Megállapítottuk azt is, hogy az a pedagógus, aki rendszeresen reflektál saját pedagógusi gyakorlatára, jobban figyel a tanulók igényeire és a tanulócsoporthoz sajátosságaira. Az is kiderült az adatokból, hogy aki szereti a kihívásokat, jellemzően jobban tud alkalmazkodni az eltérő sajátosságú diákokhoz, gyermekekhez.

A tehetséges pedagógusról alkotott nézetek eltérőek lehetnek, amelyek során az adott intézményi kontextus és tanulócsoporthoz jellemzők és az oktatási szint függvényében a pedagógusi tulajdonságok, kompetenciák, valamint a pedagógiai munka más-más dimenziója és jellemzője domborodnak ki. (Kovács & Orgoványi-Gajdos 2020)

4.1.3. Ki beszél belőlem?

A kérdés átgondolásához a szokásostól eltérő módon közelítünk, ez pedig a különböző „én”-állapotok. F. Várkonyi Zsuzsa (1986) abból a szempontból vizsgálta meg a pedagógusok szerepazonosulását, hogy vajon a gyermeki, a szülői vagy a felnőtt „én” hangja hallható ki belőle. Ez jelentős mértékben kapcsolódik ahhoz az alapvető kérdéshez is, hogy ki miért választja a pedagógushivatást, illetve hogy hogyan boldogul a pályán. Berne (1984) kanadai pszichiáter volt az, aki kidolgozta a tranzakcióanalízis néven elterjedt elméletet. Berne három fő énállapotot (gyermeki, szülői, felnőtt) azonosít, és értelmezésében a tranzakciók nem egyszerűen két személy, hanem a személyek ún. énállapotai között zajlanak. Berne elméletéből kiindulva F. Várkonyi Zsuzsa (2020) a tanulókkal való kapcsolódás szempontjából öt pedagógusi karaktertípust határozott meg attól függően, hogy a tanár melyik „én” részével van legdominánsabban jelen a kapcsolatban: gondoskodó szülői „én”; kritikus szülői „én”; lázadó gyerek „én”; alkalmazkodó gyerek „én”; felnőtt „én”. Létezik egy hatodik kategória is, ez a kreatív (vagy szabad) gyermek „én”, viszont ez csak a másik öt „én” rész valamelyikével társulva tud hosszú távon megnyilvánulni. A pedagógusszerep effajta megközelítése a vonáselméletekhez és azon belül is az interakcionista megközelítéshez áll közel (vö.: N. Kollár & Szabó 2017).

Mint minden kategorizálás, ez is leegyszerűsíti a valóságot, ám arra nagyon is alkalmas, hogy leendő pedagógusként átgondoljuk motivációinkat, illetve már pályán lévő pedagógusként a tanulókkal való kapcsolat kialakításának esetleges vakfoltjait. És ne feledjük el azt se, hogy mindegyik típus egy egész skálát képvisel, azaz mindegyik személyiségtípusnak léteznek enyhébb és erőteljesebb változatai. Amiről könnyen felismerhetők ezek a személyiségtípusok, az az, hogy milyen ún. játszmat játszanak. A játszma olyan emberi érintkezések, kapcsolódások (tranzakciók) sorozata, amely pontosan meghatározható forgatókönyv mentén halad. (Berne 1984)

F. Várkonyi (2020) szerint a „dada” típusú pedagógus személyiségében a gondoskodó szülő „én” a legdominánsabb. Legerősebb oldala, hogy maximálisan meg tudja teremteni azt az érzelmi biztonságot, amelyre a tanuló gyermeki „én”-jének szüksége van. A korábbi fejezetekben már utaltunk rá, hogy a hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele a biztonságos, nyugodt környezet, ezért ennél a pedagógustípusnál a tanulási folyamat gördülékenyen működik. Ugyanis az általa kialakított tanulási környezetet még azok a tanulók is értékelik, akik erős lázadó gyermeki „én” részükkel esetleg fessegetni próbálják a pedagógus határait. Minél idősebb korosztályról van szó, életkori sajátosságokból fakadóan annál kevésbé tarthatnak igényt a tanulók erre a fajta gondoskodásra. Ugyanakkor azon akár középiskolás tanulóknál is felfedezhető az igény erre a fajta pedagógus-személyiségtípusra, akiknél a szülők hiánya miatt erősen sérült a gyermeki „én” rész, és korábban nem kapták meg azt a fajta figyelmet és gondoskodást, amelyre gyermekkorukban szükségük lett volna.

Az iskolában lázadó gyermeki „én”-nel kapcsolódó pedagógus főként a „régí típusú” elveket valló, erős kritikus szülői „én”-nel rendelkező kollégáival kerül gyakran konfrontációba. Pályaválasztásuk mozgatórugója gyakran pont az, hogy megmutassák, lehet másképp is. És valóban ettől az erőteljes motivációtól eltökélten minden lehetőségük megvan, hogy ötletes, felkészült és hatékony tanárokká váljanak. Erőteljes gyermeki „én”-jükből fakadóan a gyerekekkel vállalnak közösséget, sok humorral, játékkal megnyerik tanulóik ragaszkodását. Náluk a kihívást a kollégákkal való játszózás okozza. Akiknél a (gyermekkorba nehezen viselt és be nem fejezett) tekintélyszeméllyel való vesztes-sértett játszma kap nagyobb hangsúlyt, az egy idő után az osztállyal való sikeres munka ellenére elhagyja a tanári pályát. Ha viszont sikerül meghaladnia ezt a játszmat, és a felnőtt „én” erősödik benne, akkor akár intézményszintű újjítóvá válhat, új pedagógiai koncepciókat vagy iskolát alapíthat. Ezután viszont intézményvezetőként az lesz számára a legfőbb kihívás, hogy mások lázadó gyermeki vagy kritikus szülői „én”-jét megfelelően kezelje.

Azon pedagógusok, akiket alkalmazkodó gyermeki „én”-jük vitt a pályára, úgy érzik, ez az a hely, ahol végre megélhetik, hogy ők irányítanak, mert szerepük ezt biztosítja nekik. Alapvető nevelési módszerük a dirigálás és a szankciókkal való fegyelmezés. Mintha így tudat alatt ki tudnák egyenlíteni, „visszaadhatnák” a felnőttek által rajtuk elkövetett sérelmeket. A tanulók viszont azonnal kihallják a mondatok mögött húzódó érzelmi instabilitás játszóját, ezért az ilyen pedagógussal való viszonyuk egyre nehezkesebbé és szélsőségesebbé válhat. Vele történnek meg a legszélsebésebb diákcsínyek. Jellemzően ez a típusú pedagógus adja a legtöbb intőt, de a valódi megoldást másoktól (pl. kollégák, igazgató) várja. Mivel pár év próbálkozás után gyakran elhagyja a pedagóguspályát, ezért F. Várkonyi Zsuzsa szerint a mottója a megismételt gyermekkori kudarc után a „Megint nem győztem!” lehet.

Az erős kritikus szülői „én”-nel rendelkező pedagógusok gyerekként úgy reagáltak a szülői tekintélyuralomra, hogy azonosultak vele, azaz átvették az azt mozgató mintá-

kat, sémákat. Egyetlen igazság létezik számukra, amit ők annak vélnek, és ebből nem is lehet őket kibillenteni. Éppen ez adja stabilitásukat, amivel kollegiális közegben is a legstabilabb taggá válnak. Rendkívül kritikusak a hibákkal és bizonytalanságokkal szemben. A tanulók közül az engedelmeseket, vagy a hasonló személyiségkiépítésén dolgozókat tudják legjobban elfogadni. Ennek a személyiségtypusnak a szélsőséges változatában a pedagógus akkor is engedelmségre kényszeríti a tanítványait, amikor az már megalázó. Nyíltan kimutatja a diákokkal szembeni rokon- vagy ellenszenvét. Akik az utóbbi csoportba tartoznak, azok a tanulók félnek tőle.

A tanulókhöz egészséges felnőtt „én”-résszel kapcsolódó pedagógusoknak a Kérdés-e a tudásom? mottót adta F. Várkonyi Zsuzsa. Ez a típusú pedagógus kínálatot nyújt a gyerekeknek, és a legoptimálisabb körülményeket igyekszik megteremteni a tanulók számára. Olyan partneri viszonyt kínál, amely a tanulók életkorának figyelembevételével épít az ő felelősségükre. Az együttműködés (szabályok betartása, közös és egyéni tevékenységek elvégzése) alapjai illeszkednek a diákok munkaéhes felnőtt „én”-jéhez, a kreatív és az egészségesen alkalmazkodó gyermeki „én”-jéhez. Ők azok a tanárok, akik a mások által problémásnak mondott tanulókkal is megtalálják a hangot, és képesek kihozni a személyiségükben rejlő lehetőségeket. Mivel nem játszma-alapon működtetik a kapcsolataikat, ezért a gyerekekkel és a kollégákkal egyaránt harmonikus szakmai viszony kialakítására képesek.

Aki végigolvasta az imént bemutatott ötféle pedagógusszemélyiség jellemzőit, az előtt valószínű, hogy több diákkori vagy akár kollégaként jelen lévő tanár személye jelent meg. Azonban sokkal fontosabb, hogy mi magunk elgondolkozzunk azon, leendő vagy már pályán lévő pedagógusként melyik „én”-részünkkel jelenünk meg az iskolában. Természetesen ezek az „én”-részek nem kizárólagos alapon jelennek a pedagógusok személyiségében (és a tanulókéban sem), hiszen mindegyik jelen van valamilyen arányban mindenkiben. Ugyanakkor a kapcsolatrendszer típusából és a megnyilvánuló reakcióból jól érzékelhető, hogy kinél melyik a dominánsabb. És ez a dominancia természetesen helyzetek és idő függvényében is változhat, illetve változtatható. Amennyiben sikerül azonosítanunk a felbukkanó mintázatokat, lehetőségünk van tudatosan foglalkozni azzal az énrészünkkel, amely változást igényel. A változás igénye összefüggésben lehet a tanulókkal való kapcsolattartási problémáinkkal is. Ezeket tudjuk átírni, ha átírjuk a mögöttük húzódó sémát. Aki mélyebben szeretne foglalkozni a témával, azok számára ajánljuk a tranzakcióanalízissel kapcsolatos szakirodalmak felkutatását, illetve a témában jártas (segítő) szakemberek felkérését (vö.: Horváth 2012, Járó 1999).

4.1.4. „Miért nekem van a legrosszabb osztályom?”

Az előzőekben láthattuk, hogy a tanulókkal, tanulócsoportokkal kialakított pedagógusi kapcsolat minőségét rendkívül sok tényező befolyásolja, de a kulcs minden esetben maga a pedagógus. Amennyiben az alcímben feltett kérdés valakiben felmerül, érdemes elgondolkodnia mit, milyen szándékkal, céllal és hogyan végez a pedagógiai tevékenysége során. Esetleg mit nem vesz észre, vagy mit mulaszt el?

Az osztály mindig tükör a pedagógus számára. Visszatükrözi az erős, de a gyenge pontjait is. Miről? Mindenről: a tanítási módszereiről, a határhúzásairól, az iskolával, tanulókkal, tanítással, tantárggyal kapcsolatos hozzáállásáról, a kommunikációjának minőségéről stb. Minél erőteljesebb a szakadék az osztály és a tanár között, annál jobban jelzi, hogy a tanár pedagógiai szempontból tévúton jár. Valamit nem észlel, amit szükséges lenne, valamelyik fél igényei sérülnek, és a pedagógus ezt nem képes áthidalni. Lehet, hogy túl erős határokat szab, amikor pont az lenne fontos, hogy a diákok megtapasztalják a döntési lehetőségeket, vagy túl megengedő, amikor biztonságos határokra vágnának a diákok. A kérdés az, kiért vannak a határok. Érzik -e a diákok, hogy a pedagógus az ő egyéni és csoportos fejlődése érdekében hozza létre a szabályokat? Vagy inkább arról van szó, hogy a pedagógus a saját tekintélyének biztosítása érdekében alakítja ki azokat? Ha a pedagógus megfelelően alakítja ki a belső szabályrendszert, akkor az első esetben a szabályok akkor is működőképesek lesznek, ha a pedagógus nincs jelen. A második esetben viszont csak rövidtávon lesz hatásuk, és csak a pedagógus jelenlétében. A csoport irányításra vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy azok a tanárok, akiknél az irányítás a hatékony és biztonságos tanulókörnyezet megteremtésének az eszköze, sikeresebbek, mint azok, akik saját fegyelmező szerepüket hangsúlyozzák (Everton & Weinstein 2006).

Az is lehet, hogy a pedagógus úgy érzi, a saját igényei sérülnek, és nem képes olyan osztálytermi környezetet kialakítani vagy fenntartani, amelyben az ellenkezőjét tapasztalná. Egy biztos, a szakadék mindig jelez. És ha a pedagógust ez a jelzés a helyzetnek és a diákokkal való kapcsolatának szisztematikus átgondolására sarkalja, akkor már jó úton jár afelé, hogy a csoporttal való kapcsolata pozitív irányba változzon. De ennél több is történik, a megoldások keresése által maga is átmegy egy (szemlélet) változási folyamaton. És ezáltal új tapasztalatokkal gazdagodik, amelyet már tovább tud vinni más helyzetekre is.

De gondoljunk részletesebben át az alcímben szereplő mondatot! Létezik-e abszolút értelemben jó vagy rossz osztály? Vagy esetleg ez a polarizáló megfogalmazás nem is az osztályról, hanem inkább a pedagógus attitűdjéről árul el többet? El tudunk-e képzelni olyan csoportot, amelyet az egyik tanár rossznak címkéz, a másik alig várja, hogy bemehessen órát tartani? Mi van akkor, ha nem rossz az osztály, csak az órai szabályokat nehéz betartani velük, de kreativitás szempontjából ők a legkiválóbb csapat? Lehet, hogy ha közösen hozzuk ezzel a csoporttal a szabályokat, együttműkö-

döbbek lesznek? Mi van, ha tanulmányi eredményük szempontjából nem kiemelkedő a csoport, de ha sportról van szó, akkor megállíthatatlanok? Nem lehet, hogy nem is létezik jó vagy rossz osztály? Csak az a kérdés, hogy milyen szempontból tekintünk egy osztályra. Általánosságban elmondható, hogy ha a csoportnál megtaláljuk azt, ami érték benne, és ahhoz kezdünk el pedagógusként kapcsolódni, azt erősítjük, akkor lehet, hogy átalakul, eltűnik az a csoportjellemző, amelyet mi „rossznak” címkéztünk korábban, mert nem lesz tere (pl. a kezdeti ellenállást az együttműködés váltja fel). De az is lehet, hogy nem tűnik el ez a jellemző, viszont egy bizalommal teli, pozitív kapcsolódásban lehetőségünk lesz erről a csoport sajátságáról nyugodt körülmények között beszélgetni a tanulókkal.

A kutatások azt is mutatják, hogy a diákok motivációja és a fegyelmezés szüksége között összefüggés figyelhető meg. Azok a tanárok, akik a tanórai tevékenységek által képesek lekötni a diákok figyelmét és felkelteni az érdeklődésüket, kevesebb fegyelmezési helyzettel szembesülnek. (Good & Brophy 2008) A pedagógiai tervezés kulcszerepét az is mutatja, hogy azon a pedagógusok, akiknek a tanórai gördülékenyen zajlanak, már az óra tervezésekor ügyelnek arra, hogy milyen módszerrel tudják a legminimálisabbra csökkenteni az érdektelenségből vagy tanulók közötti feszültségből fakadó rendbontást. (Emmer & Saborine 2015)

Egy csoport működése és a csoporthoz való pedagógusi viszonyulás természetesen sokkal komplexebb dinamika, mint amit ennek a kötetnek a keretein belül módunkban állna kifejteni. De az biztos, hogy azzal a hozzáállással sosem változtatható meg egy dinamika, amely létrehozta azt. Ha változást szeretnénk elérni a csoporttal, nekünk is változtatnunk és változnunk kell. Lehet, hogy a szemléletünkben, lehet, hogy a (nevelési vagy oktatási) módszereinkben, lehet, hogy a tudatalattinkban működő sémák vagy pedagógiai célok újragondolása, felülírása tekintetében. A változtatás első lépése minden esetben a tudatosítás. De ezekről már a következő fejezetekben szólnunk.

4.1.5. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Képzeld el, hogy egy tantestületben négy nagyjából tanár hasonló jellemzőkkel rendelkező osztályt kap tanév elején. Tanév végére azonban az alábbiakban olvasható (a-d) osztályklíma érezhető a négy osztályban. Tétélezzük fel most a feladat kedvéért, hogy az osztályok jellemzői tehát hasonlóak voltak. Gondolja át, milyen különböző tanári irányítás, attitűd bontakozhatott ki az osztályokklíma és a tanulói viselkedések mögött? Milyen tanári és tanulói szerepfelfogással rendelkezhetek a négy osztály pedagógusai? (Good & Brophy 2008: 98-99 nyomán)

- a) *Ebben az osztályban teljes káosz uralkodik. A tanár folyamatosan küzd, hogy valamiképpen ura legyen a helyzetnek, de ez valahogy soha nem sikerül neki. Az utasítások, sőt a fenyegetések sem használnak, a diákok ezeket legtöbbször tudomásul sem veszik, a büntetés hatása pedig nem tartós.*
- b) *Ez az osztály is zajos, de a légkör barátságosabb az előzőnél. A tanár igyekszik a tanulást szórakoztatóvá tenni, sok történetet, videofilmet, játékot és egyéb kiegészítő anyagot használ, csak minimális tanulást kíván meg, és azt is a lehető legkellemesebbé teszi. Ennek ellenére a gyerekek nem tudnak tartósan figyelni, és a feladatokat nem végzik kellő gondossággal.*
- c) *Ez az osztály csendes és fegyelmezett, mert a tanár sok rendszabályt vezetett be, s gondoskodik is róla, hogy ezeket betartsák. A kihágásokat rögtön észreveszi, szigorú figyelmeztetéssel, ha szükséges, akár büntetéssel is már gyökereiben elfojtja. A gyerekek rendszerint engedelmeskednek, de a légkör feszült. Valami mindig izzik a felszín alatt, és amint a tanár kiteszi a lábát a teremből, az osztály „robban”.*
- d) *Ez az osztály mintha csak magától működne. A tanár az idő legnagyobb részében tanít, nem sokat kell foglalkoznia az irányítással. Az önálló munka során a diákok szépen követik az utasításokat, és különösebb felügyelet nélkül is megoldják a feladatokat. Az osztályban hallható zaj a termékeny munkával járó természetes zsongás, és nem lármás játék, vita, kiabálás. Ha a zaj mégis zavaróvá válik, akkor is elég, ha a tanár csak figyelmezteti a gyerekeket, a rend máris helyreáll. Az óralátogatók itt barátságos, összetartó légkört találnak, és pozitív élményekkel távoznak.*

4.2. Kezdő és tapasztalt pedagógusok a pályán

Ebben a fejezetben a kezdő és szakértő tanárok gondolkodása közötti különbségekre kerül a fókusz, különös tekintettel a tanulási folyamat szervezésére és megvalósítására. Ezt követően kitérünk a (pályakezdő) pedagógusok kihívásaira annak érdekében, hogy azonosítva és tudatosítva az egyes jelenségtípusokat a pedagógusok könnyebben találjanak megoldási lehetőségeket.

4.2.1. Mielőtt belevágnánk

Gondolkodtató:

A téma átolvasása előtt egy szituációs feladatra invitálom. Képzelve el, hogy egy tanórán feladatot ad ki a tanulóknak, és azt tapasztalja, hogy az egyik diák többszöri felszólítás ellenére sem végzi el a feladatot. Fogalmazza meg néhány szóban, mit tenne ebben a helyzetben!

„Ha egy diák többszöri felszólítás ellenére sem csinálja az órai feladatot, akkor én ...”
Ez a feladat azért is lehet érdekes, mert válaszát össze tudja majd hasonlítani a fejezetben lévő kutatás eredményeivel.

4.2.2. Kezdő és szakértő tanárok gondolkodása

A kezdők és szakértők problémamegoldása közötti különbségek az 1970-es évektől kerültek a kognitív pszichológiai kutatások középpontjába. A neveléstudományban megjelenő – kezdő és szakértők közötti különbségeket kutató – vizsgálatok a témát kutató más tudományterületekhez hasonló eredményre jutottak. Kezdő tanárok esetében kiderült, hogy a probléma reprezentációja és analizálása sokkal felszínesebb, ezért elkerülheti a figyelmüket, hogy ugyanazon vagy hasonló szituációk mögött egészen különböző okok húzódnak. Ezzel ellentétben a több éve pályán lévő tanárok jól szervezett és hatékonyan integrált tartalmi tudással, továbbá sémával és forгатókönyvvel rendelkeznek egy-egy helyzethez kapcsolódóan. Ebből is fakad, hogy a problémás szituációkat gyorsabban, árnyaltabban, mélyebb struktúrák mentén észlelik, mint kezdő tanártársaik, illetve mélyebben képesek elemezni, értelmezni azokat, hatékonyan leválasztva lényegtelen információkat. A pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó sémák és forгатókönyvek rutinos alkalmazása a tapasztalt pedagógusok hatékony problémamegoldó tevékenységének alapját képezi. A kezdő és tapasztalt (szakértő) tanárok közötti különbség megnyilvánul a tervezési, szervezési és osztályirányítással kapcsolatos döntésekben is. Tanóra közben (interaktív szakasz) a szakértők jobban és pontosabban érzékelik az osztályteremben történő jelenségeket, és hatékonyabban válogatnak a számukra lényeges és lényegtelen információk között. A problémák észlelése és elemzése ezért sokkal mélyebb szintű. Nagyfokú rugalmasság, kiváló improvizációs készség és a sémák rutinos alkalmazása jellemzi őket. A tervezési (preaktív) szakaszban a kezdő tanárok elsősorban a külső előírásoknak megfelelően igyekeznek eljárni, és kevésbé veszik figyelembe az osztályra és tanulóra vonatkozó sajátosságokat. Részletesen és precízen készülnek az egyes órákra, de tervezésük nem lép túl néhány óra távlatán. A szakértők óratervei vázlatosak, ugyanakkor nagyon rugalmasak. Mivel rengeteg forгатókönyvvel rendelkeznek, tervezéskor az adott óra sajátjaiból (tanulók közti különbségek, tárgyi feltételek stb.) indulnak ki. A tapasztalt tanárok az adott órát szélesebb (heti, havi, éves terv) kontextusba ágyazzák (vö. Orgoványi-Gajdos 2020, Szivák & Péter 2022). (27. ábra) Ez az összehasonlítás tehát a pedagógusok óratervezési és -megvalósítási folyamataira fókuszált.

Szempont	Kezdő tanár	Szakértő tanár
Tudásmennyiség és konstrukció	szigetesen elhelyezkedő tudáselemek	széles körű és jól strukturált (pedagógiai, pszichológiai, szaktárgyi, szakmódszertani) tartalmi tudás; jól működő tudástranszfer
Tudástípus	nagy mennyiségű deklaratív tudás, minimális procedurális tudás	deklaratív, procedurális és szituatív tudás egyaránt
Tanóratervezés	rövid távú, részletes tervezés; erősen tantervhez kötött; szabályoknak és modelleknek való megfelelés	hosszú távú, sematikusabb tervezés; tanulócsoporthoz összetételét és előzetes tudását figyelembe veszi; nagyfokú önállóság a tervezés során
Osztálytermi helyzetek észlelése	nem rendelkezik megosztott figyelemmel; kevés információ észlelése, információk egyenként, egymás utáni mérlegelése jellemzi	információk nagy mennyiségű, szimultán észlelése, illetve gyors és hatékony szűrése jellemzi; tanórai jelenségek mintázatának hatékonyabb felismerése
Tanóra	erősen óratervhez, tantervhez kötött órataratás; rutin és a sémás gondolkodás hiánya; saját diákkori tanárok mintáinak utánzása	nagyfokú flexibilitás és improvizációs készség; igazodás a tanulói és tanulási kontextushoz; széles körű módszertani repertoár; saját tanítási tapasztalat során kialakult sémás gondolkodás és rutinos cselekvések jellemzik
Figyelem fókusza a tanítási tevékenység során	tanárközpontú	tanuló- és tanításközpontú; tanóra értelmezése a diákok osztálytermi tevékenységeinek mintázataként
Pedagógiai problémák kezelése	a jelenségek felszínes értelmezése; felszínre ható, rövidtávú megoldások	pedagógiai jelenségek komplexebb és kifinomultabb reprezentációja, elemzése és értelmezése; jellemzően preventív tevékenységek a probléma kezdeti szakaszában, vagy mielőtt még kialakulhatna az; a probléma okára ható, hosszú távú megoldások
Tanóra értékelése	szubjektív, homályos szempontok alapján; esetleges kapcsolat az egyes tanári tevékenységek egyes fázisai között	objektív, szakmai szempontok alapján; hatékony önreflexió; a tanári tevékenységek (tervezés-órataratás-értékelés) tudatos és szerves egysége

27. ábra: Kezdő és szakértő pedagógusok tevékenységének eltérő vonásai (forrás: Orgoványi-Gajdos 2022: 434)

Egy országos, kérdőíves kutatás 120 kezdő és 100 mentortanár bevonásával azt vizsgálta, hogy egy adott osztálytermi szituációhoz hogyan viszonyulnak a különböző tapasztalattal rendelkező és más iskolai tagozaton tanító tanárok. A kérdőíves nyílt kérdés egy rövid tanórai szituáció leírását tartalmazta, amelynek kapcsán be kellett fejezni a megkezdett mondatot („Ha egy diák többszöri felszólítás ellenére sem csinálja az órai feladatot, akkor én ...”). A szituáció egy olyan tanulóval szólt, aki többszöri felszólítás után sem hajlandó az aktuális tanórai feladatot elvégezni. A válaszok kódolási folyamatát követően a kutatásban részt vevő kezdő és tapasztalt tanárok között szignifikáns különbségek mutatkoztak (Orgoványi-Gajdos 2016, 2022). Az eredmények alapján kirajzolódott, hogy a kezdő tanárok egyfelől a tanórai szabályok megszüldítésének céljából, másfelől a helyzetek felszíni észlelése miatt inkább a szituáció felszíni, látható rétegére próbálnak hatni, és első reakcióként jóval magasabb arányban alkalmaznak valamiféle szankcionáló eljárást, mint tapasztaltabb kollégáik, akik ilyen helyzetekben inkább a jelenség lehetséges okait próbálják meg kideríteni valamilyen, a probléma gyökerét feltáró eljárással, illetve valamilyen motiváló módszert alkalmaznak. (28. ábra)



28. ábra: A „Ha egy diák többszöri felszólítás ellenére sem csinálja az órai feladatot, akkor én...” nyílt kérdésre adott gyakornoki (N = 120) és mentori (N = 102) válaszok százalékos megoszlása (Orgoványi-Gajdos Judit 2022: 435)

A kutatásban az is kirajzolódott, hogy a szankcionáló válaszok az óvodapedagógusoknál szignifikánsan alacsonyabb arányban jelentek meg, ami érthető, hiszen az óvodai nevelés során inkább megajánlott tevékenységek a jellemzők. Éppen ezért ennél a csoportnál volt szignifikánsan magasabb az aránya azoknak, akik a gyerekeknek más tevékenységeket ajánlanak a kutatásban leírt helyzetben.

4.2.3. A (pályakezdő) pedagógusok kihívásai

A tanárok pedagógiai kihívásai számos kutatás alapját képezték az elmúlt évtizedekben. A kutatási adatok szerint hazai és nemzetközi viszonylatban is a legnagyobb problémát az egyéni bánásmódot igénylő tanulók, az agresszió- és konfliktuskezelés, illetve a diákok motiválása okozza a tanulási tanítási folyamat szervezése, tervezése, irányítása során. Kiemelten jelentkeznek (egyebek mellett) ezek a nehézségek a pálya kezdeti szakaszán, amely során a pedagógusoknak kialakított sémák és rutin nélkül kell megküzdeniük ezen kihívásokkal (vö.: Orgoványi-Gajdos 2020).

Mrázik (2010) a pedagógusok által észlelt problémák három típusát különböztette meg:

- pedagógusszakmai problémák: a hagyományos tanórai keretekhez kapcsolódnak (pl. fegyelmezés, a tanuló motiválása, a diák késése);
- társadalmi jellegű problémák: a tanulók és iskolák közötti különbségekhez kapcsolódnak;

- egzisztenciális problémák: az egyéni és a társas léhellyel kapcsolatos jelenségekre vonatkoztak (pl. összevonások, tagozatok megszűnése).

Természetesen nem lehet éles határt húzni a kategóriák között, hiszen a problémák okai gyakran összefonódnak egymással.

Szivák és Péter (2022) a kezdő tanárok problémáinak szakirodalmi vizsgálatokor hat nagyobb kategóriát állapított meg: az egyén; kapcsolat a diákokkal; a tanóra; kapcsolat a kollégákkal és az iskolai vezetéssel, iskolai szervezet: enkulturáció, irányítás és értékelés; közösség: a szülők és a társadalom. Az egyes kategóriákhoz kapcsolódóan a kezdő pedagógusok következő kihívásait azonosították:

Az egyén szintjén:

- szakmai fejlődés és tanári tanulás,
- szakmai autonómia és kontroll,
- megküzdési stratégiák hiánya (pl. munkaterhelés és időbeosztás),
- szakmai identitás, önazonosság kialakulatlansága,
- szakmai önismeret hiánya, (növekvő) elvárások a tanári szakma felé.

A diákokkal való kapcsolat szintjén:

- interperszonális kapcsolat a diákokkal,
- a diákok szocioemocionális fejlődésének támogatása,
- a diákok motiválásának nehézségei,
- a diákok egyéni különbségei és speciális szükségletei,
- nevelés (kulturális kódok és értékek),
- a diákok mentorálása.

A tanóra szintjén:

- szaktárgyi tartalmi tudás hiányossága,
- pedagógiai tartalmi tudás hiányossága,
- tanítási stratégiák,
- osztályterem-szervezés nehézségei,
- fegyelmezés, zavaró diákok kezelése,
- értékelés és osztályozás,
- a diákok tanulására és a hatékony tanításra való fókuszálás.

Kapcsolat a kollégákkal és az iskolai vezetéssel:

- kollegiális interakció és együttműködés,
- kollegiális interakció és együttműködés más tanárokkal és személyekkel az iskolában,
- kollegiális interakció és együttműködés más tanárokkal az iskolán kívül.

Iskolai szervezet: enkulturáció, irányítás és értékelés:

- megismerni az iskolai szervezetet és filozófiát,
- források, kellékek,
- iskolai irányelvek és eljárások; bürokrácia; „adminisztráció”,
- megtalálni a helyét az iskolai közegben,
- a rábízott feladatok mennyisége és komplexitása,
- egyeztetés és értékelés.

Közösség: a szülők és a társadalom:

- interakció és együttműködés a szülővel,
- interakciók és együttműködés más érintett személyekkel/felekkel (pl. iskolai el-
lenőrzés, szociális munka, tanácsadók) (Szivák & Péter 2022).

4.2.4. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Olvassa el az alábbi iskolai helyzetet, majd a hozzá kapcsolódó, osztatlan tanárképzésben részt vevő másodéves, nappali tagozatos hallgatók által írt meglátásokat. Melyikkel ért leginkább egyet közülük, melyikkel kevésbé, és miért? Gondolja át, Ön mit tenne hasonló helyzetben!

„Egy matematikaórán történt meg, hogy miután kikaptuk a kijavított dolgozatot, egy diáktársamat rosszul érintette az elégtelen érdemjegy, ezért az összetépett dolgozatot a tanári asztalra tette dühében. (...)” (Szabó 2011)

Hallgatói meglátások az esettel kapcsolatban:

Hogyan értelmezi az esetet a tanár és a diák szemszögéből?

- „Ennél az esetnél az alapproblémát az okozta, hogy a tanuló nem elégedett a saját teljesítményével és/vagy a tanári értékeléssel és ez váltotta ki azt a tettét, hogy összetépje a dolgozatot, tehát, hogy ő semmibe veszi a tanár javítását. Nem elég, hogy összetépi a dolgozatot – amit ráadásul a pedagógusnak évekig meg kell őriznie – hanem még azt dühösen a tanári asztalra is kihelyezi.”*
- „Tanári szemszögéből én lefagynék hirtelen, főleg akkor, hogy ha még nem találkoztam ehhez hasonló szituációval.”*
- „Ez az eset tanári szemszögéből úgy értelmezhető, hogy a diák jobb jegyet szeretett volna, mert tanult sokat a dolgozatra és emiatt háborodott fel. Másrészt tiszteletlenségéből is csinálhatta, hogy ő a tanárt hibáztatja, hogy rosszul javította ki a dolgozatát. Tanári szemszögéből egy ilyen eset eléggé felháborító tud lenni, mivel feltételezzük, hogy a tanár nem szándékosan pontozta le a diák dolgozatát és valószínű, hogy sokat foglalkozott a dolgozatok kijavításával. A tanárt érzel-*

mileg is megérinthei, hogy így viszonyul hozzá az egyik diákja.”

- d) „A diák szemszögéből nézve az elégtelen érdemjegy valószínűleg frusztrációt és csalódást okozott, ami miatt dühös lett és gondolkodás nélkül összetépte a dolgozatát. Úgy érezhette, hogy az elégtelen érdemjegy nem tükrözi valós teljesítményét, és ez okozta a felháborodást.”*
- e) „A diák szemszögéből nézve, lehet tényleg sokat készült a dolgozatra és ezért nem tetszik neki az érdemjegy, de teljesen más is állhat a háttérben. Lehet, hogy valamilyen más eredetű, akár lelki problémája van és ez a rossz jegy csak olaj volt a tűzre, és emiatt tépte szét a papírt.”*
- f) „Dühkezelési problémák gyakran állnak egy-egy hirtelen és túlságosan impulzív tett háttérében. Abban az esetben viszont, ha ez iskolai környezetben történik, szülői nyomás vagy túlzott megfelelési kényszer is kiváltó ok lehet.”*

Milyen megoldások jutnak az eszébe?

- a) „Erre csak olyan megoldást tudnék mondani, amivel a diákot büntetem valamilyen formában. Ez lehet szaktanári, osztályfőnöki figyelmeztetés, egyes vagy mínusz, fekete pont, attól függően milyen korú tanuló csinálta. Bár sokszor ez magatartási problémából adódik, szóval nem biztos, hogy használna.”*
- b) „Lehetne úgy kiosztani a dolgozatokat, hogy megbeszéli a tanár az adott tanulóval a helyzetet, és úgymond nem magára hagyni, ha ezen felül még vannak problémák is a magatartásával.”*
- c) „Egy lehetséges megoldásként azt tudom elképzelni, hogyha a pedagógus nem foglalkozik különösebben a helyzettel, ráhagyja a diákra. Azért lehet jó megoldás, mert vannak olyan gyerekek, akik sajnos mindenfelé felkapják a vizet. Lehetne velük »harcba szállni«, de nem éri meg, mert úgyse fogadnák el a tanár oldalát.”*
- d) „Megoldás lehet egy új dolgozat íratása, azonban nem csak azzal a személylyel, aki szétépte a dolgozatát, hanem az egész osztállyal. Ez megelőzi a későbbiekben egy hasonló helyzet kialakulását és az igazságtalan osztályozást is. Egyszerűbb azonban a diák számára kedvezőtlen és még jobban frusztráló lehetőség az eredeti érdemjegy súlyozott beírása. A harmadik, véleményem szerint leghatékonyabb megoldás a diákkal való higgadt elbeszélgetés. Ez ugyan nem oldja meg az érdemjegy kérdését, de egy tanár szerepe nem merül ki csupán az értékelésben. A tanár segítse azokat a diákokat, akik máshonnan nem kapnak megfelelő segítséget problémáik egészséges megoldására.”*
- e) „Javasolnám, hogy ha már többször nem vált be az a megoldás, ahogy kiosztotta a dolgozatokat, akkor ajánlja fel, hogy óra végén nézheti meg mindenki a dolgozatát úgy, hogy a tanári asztalnál vannak.”*
- f) „Megoldás lehet, ha a tanár javítási lehetőséget kínál fel az osztályban tanuló gyerekeknek. Ezzel a dolgozatát szétéptő diák is hátha megenyhül és lenyugszik.”*

- g) *„Valamelyik felettesem vagy az intézmény igazgatójának véleményét is kikérem az esettel kapcsolatban.”*
- h) *„Megoldásként akár meg lehet kérni a tanítványt, hogy egyrészt higgadjon le, hiszen nem illik így viselkedni. Másrészt pedig meggyőzni róla, hogy egy egyes még nem a világ vége és bármikor kijavítható.”*
- i) *„Én igazságos megoldásnak azt látom, hogy a diákokot megkérem, hogy jöjjen ki egy percre az osztályteremből. Megmondanám ott neki négy szemközt, hogy ilyen nem engedhet meg magának és hogy a héten egyik nap órák után maradjon bent és ragassza össze, amit széttépett.”*
- j) *„Fontos lenne, ha a tanár és a diák közötti kommunikáció során tisztázódnának az elvárások és az értékelési szempontok. A tanár beszélhetne a diákkal az elégtelen érdemjegy okairól és meghallgathatná a diák érveit és aggályait.”*

4.4. A folyamatos szakmai fejlődés lehetőségei

A fejezet során olyan módszerekből és technikákból álló lehetőségeket mutatunk be, amelyek kiválóan támogatják a folyamatos szakmai fejlődést a pálya bármely szakaszában. A fejezet áttekintését követően az olvasó képessé válik a saját szakmai fejlődését támogató módszerek közötti választásra és azok alkalmazására.

4.4.1. Pedagógusok szakmai fejlődését segítő módszerek és technikák

Falus Iván (2004) megfogalmazásában a pedagóguspálya egy folyamatos, tanulással egybekötött szakmai út, amely már a képzésbe kerülés előtt megkezdődik, és a pálya végéig tart. Rapos és Lénárd (2024) megállapította, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése az egyéni, csoportos és intézményi tanulási folyamatok egymásba fonódásának eredményeképpen valósul meg. A folyamat eredményeként létrejövő pedagógusi tudás komplex, amely mind időben, mind térben (az egyén, a szervezet és a közösség szintjén is) változó módon implicit vagy explicit formában jelenik meg. Mivel egy folyamatról beszélünk, mindig valamiből valamivé (implicitből explicitté vagy éppen fordítva, egyéniből közösségivé vagy éppen fordítva stb.) alakul, és pont ez az alakulás adja a folytonosságát is. Éppen ezért a pedagógiában az eredményesség is csak az adott kontextushoz kapcsolódóan és folyamatba ágyazottan értelmezhető. Mindebből kifolyólag az eredmény vagy eredményesség nemcsak a szakmai tudásban, az ismeretekben, képességekben, illetve attitűdbeli elemekben ragadható meg, hanem magában a változásban (a pedagógiai gyakorlat egyéni és szervezeti változásában) is. (Rapos & Lénárd 2024)

Gondolkodtató:

A 2. táblázatban a pedagógusi munkát támogató reflektív technikákat és módszereket sorolunk fel. Arra invitáljuk, hogy a módszereket összegyűjtő táblázatot az INSERT-technika⁷ segítségével tanulmányozza! A táblázat tanulmányozása során jelölje az információkkal kapcsolatos benyomásait az utolsó oszlopban!

A szakmai fejlődés típusa	Módszerek, technikák	Saját jegyzetek
Saját tapasztalatok rögzítése és feldolgozása	<ul style="list-style-type: none">• saját tanórai tapasztalatokkal kapcsolatos reflektív napló vezetése• saját foglalkozás visszahallgatása/visszanézése• szakmai tanulmányok írása, publikálása• saját tanári portfólió vezetése• jövőkerék	
Saját (implicit) nézetek feltárása	<ul style="list-style-type: none">• metaforatechnika• reflektív szövegelemzések• fogalmi térkép (rendezett fa)• szereprepertoár-rács	

7 Az INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) -technika olyan tanulási eszközt biztosít, mely során az információkkal történő találkozás közben van lehetőség a saját megértési folyamatok nyomon követésére (vö.: Bárdossy et al. 2002). Bármilyen jelrendszer kialakítható a pedagógus által, ami az adott szövegegység vagy információcsoport feldolgozását segíti. Néhány példa:

? = kérdés merült fel bennem ezzel a szöveggel/információrésszel kapcsolatban;

* = már hallottam erről az információról;

! = ki tudom egészíteni új információval;

~ = van saját tapasztalásom róla;

Ø = nem ismerem ezt a kifejezést.

<p>Kölcsönös támogatási, visszacsatolási lehetőségek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • támogatott felidézés videós órafelvétellel • hangosan gondolkodás • reflektív modellálás • páros reflektív napló • egymás munkájának kölcsönös megfigyelése és visszacsatolás (hospitálás, bemutatóórák) • közös esetmegbeszélés, konfliktusmegoldás • közös projekt készítése ugyanabban vagy más intézményekben dolgozó kollégákkal • kritikus barát (critical friend) • mentorálás, belső szakmai tanácsadási rendszer kiépítése (peer coaching) • kollégák jógyakorlatainak gyűjtése egy közös felületen 	
<p>Egymástól tanulás lehetőségei</p>	<ul style="list-style-type: none"> • árnyékprogram (egy szakértő kolléga egész napos munkájának megfigyelése (job shadowing)) • a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/ más iskolában dolgozó kollégával • hospitálás azonos vagy más szakos kollégánál • párban tanítás (team teaching) • tanórakutatás (lesson study) • közös kísérletezés, együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal (vagy a világhálón, iskolákkal a világ minden tájáról) 	

Olvasás, szakirodalom tanulmányozása	<ul style="list-style-type: none"> • egyénileg vagy kiscsoportban szakirodalmak, módszertani kézikönyvek tanulmányozása, megvitatása • tanárblogok követése • jógyakorlatok, óratervek gyűjtése 	
Kutató, fejlesztő tevékenység	<ul style="list-style-type: none"> • tanulói visszajelzések elemzése, diákok „nyomon követése” • egy osztály kísérőjéül szegődni, egy csoport munkáját figyelni egy napon/héten át • tanulói portfólió vezetése • akciókutatás folytatása az iskolában/osztályban • esettanulmány készítése 	
Tapasztalatszere, vita	<ul style="list-style-type: none"> • ugyanaz más szemmel: egy témához különböző szakemberek és/vagy szakértők (tanár, könyvtáros, pszichológus, szociálpedagógus stb.) meghívása • fórum szervezése azonos típusú intézményekben tanító tanárok meghívásával • fórum szervezése azonos probléma megvitatására, de különböző típusú iskolákban vagy szinteken tanító tanárok meghívásával • műhelyek, tréningek, konferenciák szervezése és/vagy azokon való részvétel 	

2. táblázat: Folyamatos szakmai fejlődést segítő reflektív technikák (Falus & Orgoványi-Gajdos 2022: 356–357)

4.4.2. Hogyan érdemes reflektív naplót írni?

A kötet néhány feladatában már jeleztük, milyen haszonnal tud szolgálni, ha saját pedagógiai gyakorlatával kapcsolatos tapasztalatait valamilyen módon rögzíti, vezeti, illetve ha elkezd gyűjteni azokat a jó pedagógiai vagy módszertani ötleteket, amelyeket kipróbált és/vagy hallott, látott.

Hunya Márta (2014) értelmezésében „a reflektív pedagógus folyamatosan figyeli, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is. A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve.” A témát kutató szakemberek szerint a saját pedagógiai gyakorlatra való reflektálásból többet tud tanulni a pedagógus, mint magából a tapasztalatból (vö.: Szivák 2014). A reflektív tanítás tehát egy folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. Mivel a reflexió az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával egyfajta tudástranszfert biztosít a problémamegoldó folyamat során, ezért kiemelkedő szerepe van a szakértővé válási folyamatban a pedagógusi szakma esetében is (Szivák 2010, 2014, Orgoványi-Gajdos 2020, Falus & Orgoványi-Gajdos 2022).

Amikor a pedagógus saját szakmai fejlődése céljából, önmaga számára készít reflektív naplót, akkor ez számtalan formában és módon készülhet. Ebben az esetben nincs semmilyen külső elvárás, a kialakítása attól függ, hogy mi célból, milyen gyakran és hogyan vezeti azt a pedagógus.

Bejegyzések gyakorisága lehet például minden órát követően vagy naponként, de az is lehet, hogy csak egy héten egyszer foglalja össze magának a pedagógus a heti tanulságokat. Olyan is előfordulhat, hogy a héten csak egy adott nap az, amire valami miatt rá szeretnék látni, mert úgy érzem, ott csúszik el valami (pl. a problémás kedd), és akkor minden kedden naplózom magamnak a saját fókusztemámam. A napló témája fókuszálhat egy adott didaktikai jellemzőre (pl.: Az óratervem és az óramegvalósításom kapcsolata), egy pedagógiai jelenségre (pl.: Miért nem tudok fegyelmet tartani a 7. évfolyamon?), egy érzésre (pl. Miért érzek feszengést, ha XY megszólal az óránon?). A feljegyzések készülhetnek egy diákra, egy tanulócsoporthoz vagy akár egy-egy osztályra, évfolyamra specializálva. A feljegyzések terjedelme egyrészt attól is függ, milyen gyakran végzi a naplózást a pedagógus. (Tanórákat követően ritkán van lehetőség hosszú leírásokra.) Másrészt attól is, hogy mi a célja a feljegyzésekkel. Ha csak az adott témafókusz ívét szeretné látni a pedagógus (honnan hová jutott az adott időtartam alatt, az adott témában), akkor elég, ha csak rövid feljegyzéseket készít, amelyekre bizonyos idő után visszatekinthet. Amennyiben az eseményeket, történéseket, érzéseket szisztematikusabban össze szeretné egymással hasonlítani, vagy egy jelenség mögött húzódó okokra szeretne rálátni, akkor érdemesebb hosszabb, részletesebb feljegyzéseket készítenie. Szivák Juditot idézve: „a reflektivitás magába foglalja

a »reflektív irányváltást«. (Szivák 2014: 21). Ezt segíti, ha nem csak a valamilyen értelemben „kirívó” eseteket elemezzük, hanem a szokásunkká vált folyamatok, habitusokat is elemzés tárgyává tesszük. Lehet, hogy pont ezeken keresztül értünk meg egy problémás helyzetet. (Szivák 2014)

Javaslat *rövid* történeteket tartalmazó jegyzetek készítésére (Good & Brophy 2008 alapján):

- A témafókuszhoz kapcsolódó jelenségeket a történesek időpontjához lehető legközelebb jegyezze le!
- Tartsa a kívül vagy belül zajlott események, érzések sorrendjét!
- Azonosítsa az érzéseket, kulcsszereplőket, kulcstörténeéseket, kulcsszavakat, helyszínt és minden, a témafókusz szempontjából szükséges elemet!
- Próbálja meg szó szerint idézni (témafókuszról függően) a saját benyomását, az elhangzott mondatokat, reakciókat!
- A feljegyzett jelenséggel kapcsolatos kérdéseket, dilemmákat is érdemes rögzíteni.

Javaslat a *hosszabb*, folyamatos történeteket tartalmazó jegyzetek készítésére (Good & Brophy 2008 alapján):

- Akkor kezdjen neki a leírásnak, amikor nyugodt körülmények között vissza tud tekinteni a történeésekre, és van ideje kiterjedtebb formában rögzíteni a tapasztalatait, benyomásait!
- Próbálja meg minden részletre kiterjedően rögzíteni a témafókusszal kapcsolatos új tapasztalatait!
- Legyen jól elkülönítve (akár vizuálisan vagy tipográfiaiailag is) az objektívebb és a szubjektív rész!
- Objektív leírás: mikor, mi, milyen, sorrendben, hogyan történt. Mindig jelöljük a pontos dátumot, helyszínt, résztvevőket. (Később visszaolvasva, elemezve fontos szerepük lehet.) Szubjektívebb megjegyzések: hogyan hatott rám vagy a résztvevőkre a történeés: „megrökönyödtünk”, „fellélegeztem”, „csodálkoztam ...”; milyen régi mintára hasonlít: „ugyanez történt akkor is, amikor...”; mit juttatott eszembe: „ez az eset eszembe juttatja, amikor diákként/hallgatóként/szülőként azt éltem meg, hogy ...”; milyen érzéseket keltett bennem: „együttérés”, „harag”, „félelem” stb.)
- Minden olyan részletet jegyezzünk meg, amelyet valamiért fontosnak érzünk, még akkor is, ha a lejegyzés pillanatában nem látjuk a logikai kapcsolatot a témafókusszal. Később lehet, hogy ezek a részletek is jelentést nyernek. Pl.: „Ez egy olyan napon történt, amikor még nem volt fűtés a termekben.”

- A reflektív napló készítését segíti, ha kétoszlopos felbontással dolgozunk. A lap egyik oszlopába, oldalára kerülnek a tények, a másik oszlopába az azokhoz kapcsolódó szubjektív megjegyzések (érzések, vélemények, benyomások, kérdések, dilemmák, párhuzamok stb.).
- Tartalmazhat vizuális elemeket (pl. sematikus rajzok a történetben szereplők viszonyrendszeréről), táblázatokat, képeket.

A reflektív napló alkalmazása:

A reflektív napló egyrészt már akkor is kifejti hatását, amikor készítjük a feljegyzéseket. Hiszen amikor meg kell fogalmaznunk valamit (akár csak magunk számára is), rendszerezniünk kell a gondolatainkat, érzéseinket. Emiatt újra átgondoljuk a témafókusszal kapcsolatos benyomásainkat, de már sokkal strukturáltabb vagy részletesebb formában, ezáltal olyan részletekre is felfigyelhetünk, amelyek egyébként elkerülték volna a figyelmünket (vö.: Hunya 2014).

A feljegyzéseket bizonyos idő elteltével érdemes visszaolvasni, mert hasznos felismerésekre mutathatnak rá. A naplóban található leírásokat például a következő szempontok szerint is visszaolvashatjuk:

- Kirajzolódik-e valamilyen fejlődési ív a történések során?
- Van-e olyan elem, amely több leírásban is visszaköszön?
- Mely pontokon van hasonlóság a feljegyzések között?
- Milyen mintázatok, a jelenségek mögött húzódó okok, összefüggések ismerhetők fel a feljegyzések között?
- Milyen helyzet, szereplő, érzés stb. jelenik meg leggyakrabban a feljegyzésekben?
- Van-e olyan jelenség, érzés stb., amely az idő előrehaladtával megszűnt vagy átalakult?

A témához kapcsolódóan ajánljuk figyelmükbe Szivák Judit (2014) kötetét, amelyben több tucat reflektív technika alkalmazását mutatja be az esetmegbeszéléstől a narratív módszereken keresztül az akciókutatásig.

Szivák J. (2014). Reflektív elméletek, reflektív gyakorlat. ELTE Eötvös Kiadó.
<https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elveletek-reflektiv-gyakorlatok/>

Szivák J. (2014). Reflektív elméletek, reflektív gyakorlat. ELTE Eötvös Kiadó.
<https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elveletek-reflektiv-gyakorlatok/>

4.4.3. Iskolában történt

Gondolkodtató:

A következőkben egy olyan valós pedagógiai gyakorlatba nyerünk betekintést, ahol a kollégák számos módszert alkalmaznak annak érdekében, hogy a pedagógiai folyamatok mind egyéni, mind közösségi szinten hatékonyan megvalósuljanak. Olvassa el az alábbi tanulmányrészletet, és jelölje meg azokat a részeket, amelyek az Ön számára mint (leendő) pedagógus különösen fontosak! (L. Paulovicsné et al. 2005)

„Gondoljuk végig, hogyan is végzik egy hagyományosan működő iskolában a felső tagozatos tanárok a munkájukat: Minden tanár elszigetelten dolgozik, foglalkozik a rá bízott tanulókkal. Igyekszik a gyermekeket a legjobb tudása szerint tanítani és nevelni, ám keveset tud arról, hogy az iskola többi részében mi történik. Alig ismeri kollégái tevékenységét, bár véleménye van róla, de egyáltalán nem biztos, hogy ez megalapozott és helyénvaló. Nem tudja, hogy diákjai mit produkálnak más tanítási órákon. Nem ismeri az előző órán történeteket, ami esetleg a gyermek egész napi viselkedésére hatással van, akár pozitív akár negatív értelemben. A hagyományos tantestületi megbeszéléseken felmerülnek problémák, panaszok, és ilyenkor derül ki, milyen másnak látjuk tanítványainkat, ám ezután is minden megy a régiben, hisz mindenki ragaszkodik a már kialakult véleményéhez. Felismertük, hogy változtatásokra van szükség, ezért együttműködő tanári teameket hoztunk létre. Izoláltan dolgozó szaktanárok helyett – projektekre szerveződött tanári csoportok. A bevezetett tantárgyközi projektek sora a következő változásokat eredményezte: Egy osztályhoz egy tanári teamet rendelünk. Feladatuk, hogy a tanulókat minél jobban megismerjék és segítsék őket képességeik kibontakoztatásában. A tanárok rendszeres összejöveteleiken összehangolják a tanítandó tananyagot, megtervezik a projekt lépéseit, szakaszait, a tevékenységeket, a módszereket, a produktumot. Mindez egymásra figyelés és egymás munkájának megismerése nélkül nem megy. A tanárok így megismerik a másik erőfeszítéseit, az addig egyedül kínlódo kollégák egymásra találnak. Az eddigi »panaszárakat« építő beszélgetésekké válnak, ahol lehet egymástól tanulni, meg lehet ismerni a másik számára jól bevált módszereket, elismerni egymás munkáját. Mindez a gyermekek érdekében történik, de így a tanárok is megtanulnak összehangoltan, egymásra figyelve dolgozni. A projektfelelősök egymással is együttműködnek. A projektzárókon mindenki jelen van. Sok tervezés, megbeszélés, együtt töltött idő végeredménye ez. Szakmai munkaközösségek helyett – feladatra szerveződött tanári csoportok. Az elmúlt évek megváltozott pedagógiai környezetének eredményeképpen a hagyományos iskolai szakmai munkaközösségek szerepe kiüresedett, elvesztette a pedagógusközösségre gyakorolt hatását, izolálta a különböző szaktárgyat tanítókat. Az általunk kialakított csoportok az iskola állandó feladataira szerveződtek. Vezetőit rátermettség és szakmai tudás alapján bízták

meg az iskola vezetése. A pedagóguskollégák önként vállalhattak feladatot, munkát a csoportokban. Ezek a tanári csoportok hatékonyabban dolgoznak, foglalkozásaik nyitottak. Ennek hatására kialakult egy belső továbbképzési rendszer, egyre több pedagógus vállalkozik előadások, foglalkozások, tréningek levezetésére. Megvalósul az egymástól való tanulás.” (Paulovicsné et al. 2005: 27–28)

4.3. Iskolai helyzetek, pedagógiai esetek

Ezt a fejezetet egyfajta szintetizáló fejezetnek szánjuk, hiszen olyan problémamegoldó gondolkodást támogató módszereket és technikákat mutatunk be, amelyek segítségével könnyebben tudja a saját gyakorlatában felmerülő pedagógiai helyzeteket elemezni és megoldani, legyen az a diákcsoportokkal, a szülőkkel vagy a kollégákkal kapcsolatos.

4.3.1. Mielőtt belevágnánk...

Gondolkodtató:

Mielőtt ismertetnénk a témához kapcsolódó területeket, szeretnénk, ha elgondolkodna néhány diákkori tapasztalatán.

- a) *Idézzon fel név nélkül olyan szituációt saját iskolaéveiből, melyben diáktársa fegyelmezetlenségét a tanár, Ön szerint, jól kezelte!*
Mi volt a kiinduló helyzet?
A tanár hogyan oldotta meg?
Miért tartja jónak a megoldást?
- b) *Idézzon fel név nélkül olyan szituációt saját iskolaéveiből, melyben diáktársa fegyelmezetlenségét, Ön szerint, a tanár nem megfelelően kezelte!*
Mi volt a kiinduló helyzet?
A tanár hogyan oldotta meg?
Miért nem tartja jónak a megoldást?

Az Oktatási Jogok Biztosa egy olyan intézmény, amelynek célja, hogy az oktatás bármely résztvevője (tanuló, szülő, pedagógus, hallgató, kutató, oktató, valamint ezek közösségei) harmonikusan működjenek egymással. Ha valamelyik fél úgy érzi, sérültek a saját vagy az oktatás bármely területén érintettek jogai, panasszal élhet, amennyiben a hivatalos utakat kimerítette.

Gondolkodtató:

Amennyiben érdeklődik a téma iránt, nézzon utána, akár visszamenőleg is, milyen ügyekben, témákban fordultak az érintettek az Oktatási Jogok Biztosához. Ha van,

konkrét pedagógiai terület, kérdéskör, ami különösen érdeklő, összehasonlíthatja, hogy az évek során jellegét vagy intenzitását tekintve, hogyan változott. Forrás: <https://www.oktbiztos.hu/>

A következőkben a pedagógiai helyzetek elemzéséhez és azok megoldásához kapcsolódó lehetőségek közül mutatunk be néhányat.

4.3.2. Problémamegoldást segítő technikák a pedagógiában

Mindenekelőtt definiálnunk szükséges a probléma fogalmát ahhoz, hogy pedagógiai problémákról gondolkodjunk a továbbiakban. A pszichológia szerint problémahelyzet akkor áll fenn, ha a kiinduló helyzet és a kívánt állapot nem azonos, és a célállapot eléréséhez vezető tevékenységsor a problémát észlelő egyén számára ismeretlen. Ebből következik, hogy ugyanazt a jelenséget az egyik tanár érzékelheti problémának, míg a másik csak feladatnak, a harmadik nem is érzékeli problémának, míg a negyedik megoldhatatlannak látja. A pedagógiai helyzetek észlelését és megoldását számos környezeti, szituatív és személyes tényező befolyásolja, ezért minden megoldási folyamat sajátos ismeretet, képességet és motivációs rendszert feltételez. A problémamegoldó folyamatot a szakirodalom 4-7 lépésből álló kognitív műveletek sorozatával leírható lineáris folyamatnak tekinti. A legtöbb modell alapját a folyamat általános lépései képezik: probléma- és célmeghatározás, információgyűjtés (ok-okozat elemzése), lehetőségek számbavétele/új megoldások keresése, döntéshozás és megvalósítás (vö.: Orgoványi-Gajdos 2020).

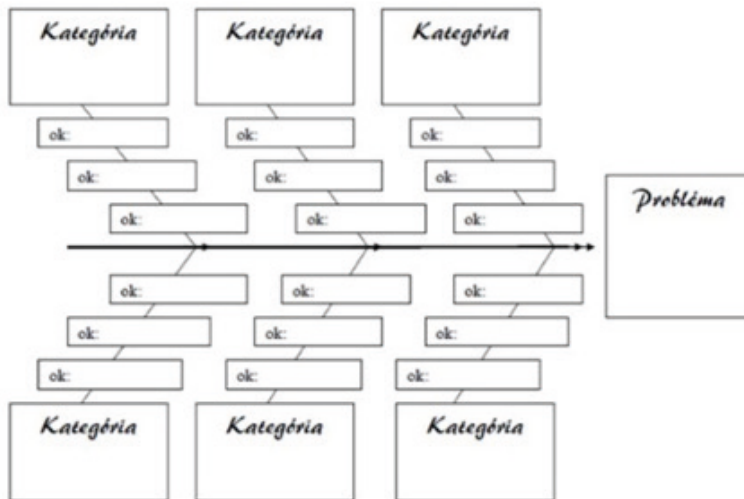
A következőkben a problémamegoldás lépéseit nézzük át annak érdekében, hogy ezek alapján a (leendő) pedagógusok is képesek legyenek szisztematikusan átgondolni és elemezni saját pedagógiai helyzeteiket.

Gondolkodtató:

Amennyiben jelenleg érintett valamilyen problémás pedagógiai helyzetben, a következőkben bemutatott lépéssort és a hozzájuk kapcsolódó technikákat akár ki is próbálhatja úgy, hogy az adott helyzetre helyezi gondolkozásának fókuszpontját.

Problémafókusz és célmeghatározás: A problémás helyzet gyakran olyan komplex szituációt takar, mely érzelmekkel, vélekedésekkel, információkkal telített, ezért a folyamat első lépése magának a problémának a megfogalmazása. A problémamegoldási folyamat ezen kezdeti állapotát kiinduló állapotnak, kérdőhelyzetnek, problémafelvetésnek is nevezik. Ekkor kell meghatározni, honnan hová szeretne eljutni az egyén a gondolkodási folyamatban. A probléma meghatározását segíti, ha meg tudjuk állapítani, hogy kihez tartozik, kinek a problémája, és miért zavar az adott helyzet, illetve mi zavar benne pontosan. A probléma pontos azonosítása a célállapot megfogalmazásának szempontjából is jelentős, hiszen amíg nem látjuk a valódi problémát, célokat sem tudunk megfogalmazni.

Információgyűjtés: A problémamegoldás folyamatának ez a szakasza a helyzethez kapcsolódó információkra fókuszál. A párhuzamos gondolkodás lehetőséget ad arra, hogy a probléma egyes aspektusait egymással párhuzamos módon vizsgáljuk. A szakértővé válás egyik fontos eleme ezen a ponton az információk közötti hatékony szelektálásban ragadható meg. A „halszálkatechnika” e kognitív folyamatokat segíti. A „halszálka”-ábrán a „fej” részbe írjuk fel röviden a problémát, a szálákra pedig a lehetséges okokat és az okcsoportok nevét (kategóriák) (29. ábra).



29. ábra: Halszálkatechnika (Orgoványi-Gajdos 2020: 59)

Megoldási lehetőségek gyűjtése: Ebben a divergens gondolkodási szakaszban történik a megoldási alternatívák összegyűjtése. A megoldást kereső egyén lehetőségeket fejleszt, eszközöket, embereket, javaslatokat gyűjt a kijelölt cél eléréséhez. A már meglévő megoldási sémák segíthetik a rutinos problémamegoldást, de gátolhatják a produktív gondolkodást. A megszokott sémákból való kibillenés új nézőpontokat és megoldásokat generálhat. A SCAMPER-módszer problémahelyzettől szokatlan gondolkodási műveletekkel (behelyettesítés, kombináció, adaptáció, túlzás, selejtezés stb.) segít új lehetőségeket találni (3. táblázat). Ahhoz, hogy új megoldásokban gondolkodjon az egyén, szükséges a problémahelyzetre való rátekintésnek a megváltoztatása. Hiszen pont azért észlel az egyén problémáknak egy jelenséget, mert adott szemszögből nem látni a megoldáshoz vezető utat. A feladat során az egyén a kérdések által máshogyan, más szemszögből lát rá a problémahelyzetre, és ezáltal új lehetőségeken tud gondolkodni. A megoldások tehát nem a kérdésekre adott válaszokban rejlenek, azok csak a nem működő gondolkodási folyamatból való kibillenéshez segítenek hozzá.

Kognitív művelet	Segítő kérdések	Ötleteim
Combine (kombináció): csatlakozik, összeköt, összekever	Korábban semmilyen kapcsolatban nem álló ötletek/témák/célok/emberek összekapcsolása. A helyzet, probléma mely részeit, ötleteit lehet kombinálni?	
Adapt (adaptáció): hozzácsókk, elfogad, átvesz, kicserél, másol, hasonlít, ismerőssé tesz, transzformál	Milyen más területeken hatékony módszerek, folyamatok, megoldások alkalmazása lehetséges az adott helyzetben? Hogyan oldaná meg más ezt a szituációt? Mit és hogyan tudnék profitálni más hasonló helyzetekből?	
Magnify (módosítás/eltúlzás): növel, csökkent, eltúloz, minimalizál	Milyen új megoldásokat hoz a probléma elvont, groteszk felnagyítása? Meg lehetne-e változtatni a probléma aspektusainak jellemzőit? Mi lenne ha...?	
Put to other uses (szokatlan használat, nézőpont): felhasznál, játékba hoz	A problémahelyzethez kapcsolódó tárgyakat, személyeket, érzéseket milyen szokatlan/új módon használhatnám a helyzetben?	
Eliminate (selejtezés): kontrollál, lerombol, sűrit, elenged, egyszerűsít, limitál	Mi lényeges és mi a lényegtelen információ? Hogyan lehet leegyszerűsíteni/sűriteni/tömöríteni a problémát? A problémahelyzet melyik része vehető ki anélkül, hogy megváltozna a helyzet? Mit lehet kiküszöbölni?	
Rearrange (átcsoportosítás/felcserélés): megfordít, kifordít, kicserél, fejfel lefelé állít, visszajátssza, újraszervez	Mi történik, ha más oldalról, irányból nézzük a problémát? Ha felcseréljük a történések/ok-okozat sorrendjét? Ha átrendezzük az ismereteket/benyomásokat? Mi az ellenkezője a megoldandó problémának? Át tudjuk-e változtatni a negatívumokat pozitívumokká? Mi történik, ha feje tetejére állítjuk a helyzetet?	

3. táblázat: SCAMPER-módszer (Orgoványi-Gajdos 2020: 66)

Döntéshozás: A problémamegoldó folyamat egyik legfontosabb szakasza a lehetőségek szelektálása a legcélszerűbb megoldás kiválasztásának érdekében. E státuszban érnek össze a problémahelyzethez tartozó gondolkodási folyamatok. A pedagógiai helyzetek ritkán engednek meg megoldásokkal való kísérletezéseket. Mivel az érintettek minden következő lépés hatással van, ezért fontos a lehetőségeknek és azok jövőbeli lehetséges hatásainak pontos átgondolása. A tudatos választások felhívják a figyelmet a kockázatokra, veszélyekre is, amelyeket ezáltal kontroll alatt lehet tartani a megvalósítás során, pl. ellene-mellette módszerrel. A döntéshozást segítő módszer egy adott helyzet változását befolyásoló hajtó- és fékezőerők összeírásával segíti a mérlegelést. A feladat során a résztvevők kiválasztják azt a két vagy három megoldási lehetőséget, amelyek a leginkább működőképesnek, hatékonyan bizonyulhatnak az elemzés alatt álló helyzetben. Ezt követően a résztvevők mindegyikhez külön összegyűjtik a lehetséges megoldások mellett és ellen szóló érveket, majd ezután mérlegelik

az egyes megoldások előnyeit és hátrányait. A feladat azért is nagyon hasznos, mert felhívja a résztvevők figyelmét a megoldások nehézségeire, akadályozó tényezőire, így a megvalósítás során ezeket kiemelt figyelem és kontroll alatt lehet tartani.

Megvalósítás: A folyamat utolsó lépését a kiválasztott megoldás megtervezése, valamint megvalósítása és értékelése képezi (Bárdossy 2002). A megoldások sikerességét számos tényező befolyásolja: a probléma pontos megfogalmazása; a helyes célkijelölés; a rendelkezésre álló információk; a probléma valódi gyökerének megtalálása; a helyzet, a körülmények és lehetőségek megfelelő felmérése, számbavétele stb.

A megvalósítást követő reflektív értékelés támogatja az egyént abban, hogy levonja a következtetéseket, tanuljon a saját pozitív és negatív tapasztalataiból. A célok és az eredmények összevetésekor kiderül, hogy mennyire volt hatékony a megoldás: Mi az, ami működött? Mi az, ami nem? Mi lehet ezen jelenségek mögött? A problémamegoldási folyamatnak ez a szakasza alkalmas arra, hogy az egyén a folyamat egyes szakaszait áttekintse (Szivák 2010). Ebből a típusú visszatekintő elemzésből derül ki, lezárult-e a problémamegoldó kör, vagy a megoldás a cél elérésének szempontjából nem bizonyult hatékonynak, és a lépések újragondolására van szükség.

Gondolkodtató:

A diákok tanórai motiválása jellemző probléma az iskolákban. Az alábbiakban gyakorolnak pedagógusok mesélnék arról, milyen helyzetekkel szembesültek, és hogyan oldották meg azokat. Amennyiben indíttatást érez hozzá, saját ötleteivel is kiegészítheti a gyűjteményt!

Probléma: „Egy alapvetően reális osztály számára az irodalom és nyelvtan tanítása és a fegyelem megtartása jelentett nagyobb gondot.”

- *Megoldás: „Igyekeztem a saját környezetükből példákat keresni, párhuzamot vonni egy-egy vershelyzetre vagy »mesés« kötelező olvasmányt választani a »száraz« helyett.”*

Probléma: „Az egyik osztályban azt a visszajelzést kaptam több tanulótól is, illetve szülőktől is, hogy a diákokat nem vonom be kellőképpen a tanórába, nem mondhatják el a véleményüket.”

- *Megoldás: „Szerintem ez nem volt helytálló, de nagyon bántott a dolog, ezért igyekeztem megfelelni az elvárásoknak, többet foglalkoztatni a tanulókat, érdekes feladatokat kitalálni, inkább csak a tanulási folyamat irányítójaként részt venni. Azóta többször mondták óra végén, hogy ez nagyon jó volt, érdekes, tetszett nekik. Azóta is erre törekszem, modern pedagógiai eszközökkel színesebbé tenni a tanórát. IKT-eszközöket alkalmazok, drámapedagógiai feladatokat, csoportmunkát.”*

Probléma: *„Testnevelésórán nem volt hajlandó átöltözni a diák, mert nem akarta csinálni a gyakorlatokat, unalmasnak tartotta.”*

- Megoldás: *„Úgy terveztem meg az órát, hogy több legyen a játék benne, és így egy idő után elértem, hogy ő is átöltözött.”*

Probléma: *„Adott szókinccs elsajátítása és gyakorlása nehézséget okozott a tanulóknak angolórán, emellett a téma, amivel foglalkoztunk, kezdett számukra megszokottá és unalmassá válni, így nagyon nehezen haladtak előre, és motivációjuk is folyamatosan csökkent.”*

- Megoldás: *„Egy új, eddig nem használt, egész órát jól kitöltő segédanyagot alkalmaztam, amely felkeltette az érdeklődést, és lehetőséget biztosított a tanulók frontális, páros és önálló foglalkoztatására is.”*

Probléma: *„A 9-edikes matematikacsoportomban (ami összetételét tekintve nagyon jó »alapanyag«, sok érdeklődő, tehetséges gyereket tartalmaz) viszonylag nagyfokú unalmat, motiválatlanságot tapasztaltam.”*

- Megoldás: *„Nagy felkészülést igényelt, de igyekeztem minden órára teljesen más módszerekkel készülni: mozgásos diákkvartettekben dolgoztak, matematikai vetélkedőt szerveztünk, vagy éppen frontálisan tanultak – a lényeg, hogy minden óra tartalmazott újdonságot. Teljesen bevált a módszer, sokkal motiváltabbá váltak.”*

Probléma: *„A »száraz«, számítási feladatok gyakorlásakor tapasztalható érdektelenség.”*

- Megoldás: *„Rövid történeteket írtam a feladatok köré, ezek tartalmazták a feladatban használt információkat, illetve magát a problémahelyzetet, melyet meg kell oldani. A jeleneteket el is játszották a gyerekek. Ezek után nagyobb érdeklődést tanúsítottak az adott feladat irányában.”*

4.3.3. Iskolában történt

Gondolkodtató:

Az alábbiakban néhány jellegzetes tanár-diák iskolai problémahelyzet rövid leírását olvashatja. Gondolja át, hogy tanárként mit tenne a megjelölt helyzetekben! (Sallai 2009)

- a) *A biológiaórán minden szerdán délben azzal kezdődik, hogy kéred a gyerekeket, szedjék fel a szemetet az osztályban, de a gyerekek nem akarják. Azt mondják, szedje fel az, aki eldobta, más szemetét nem akarják felszedni.*

- b) Egy fiú benyit az osztályba, egy másik diáknak átad egy könyvet, majd szó nélkül kimegy. Ez az osztályban ülő fiú felveszi a telefont, és telefonál. Kérdésre elmondja, hogy csak megköszönte a könyvet. Az órát nagyon megzavarja ez a közjáték.
- c) Hiába kéred a diákokat pontosságra, mindig késve érkeznek órára. Azzal indokolják késésüket, hogy a másik épületben van a testnevelésórájuk, és egyszerűen képtelenség pontosan érkezni.
- d) A lányok órán a telefonjaikkal fényképezik egymást ahelyett, hogy a kiadott csoportmunkát végeznék. Nagyon zavar ez a viselkedés, ráadásul a következő gyakorlat erre a feladatra épül.
- e) A diákok sorozatosan nem írják meg a házi feladataikat. Nagyon bosszant ez a viselkedés, mivel a közlegő vizsgájuk miatt ezek a feladatok fontosak lennének.

Gondolkodtató:

Az alábbiakban olyan köteteket mutatunk be, amelyek pedagógiai esetgyűjteményeket tartalmaznak. Az esetgyűjtemények és a hozzá kapcsolódó feladatok jól tükrözik a valós pedagógiai gyakorlatot, ezért kiválóan alkalmazhatók a saját gyakorlathoz kapcsolódó reflektivitás fejlesztésében. Amennyiben indítást érez hozzá, gyűjtse ki azokat a történeteket, amelyek az Ön számára haszonnal szolgálhatnak! Az előző feladat folytatásaként akár saját „jógyakorlatok”-kötetet is szerkeszthet magának ezekből az esetekből/ötletekből.

Esetgyűjtemények:

Szabó Tamás László (szerk.) (2011). *Pedagógiai esetek. RE-PE-T-HA-KÖNYVEK*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok. Debrecen.

Benedek István (2000). *Száz eset, ezer tanulság – történetek a nevelés-oktatás világából*. Okker Kiadó, Budapest.

Takács István & Csillag Ferenc (2010). *Utak – tévutak – példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest.

Mayer József (szerk.) (2009). *Glosszárium. 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI. Budapest.

Szekszárdi Júlia (1995). *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.

Sallai Éva (2008). *Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok. In. Munkafüzet. Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

5. FOGLALJUK ÖSSZE!

5.1. Miről esett szó ebben a kötetben?

A társadalomban betöltött szerepekhez kulturális elvárások, esetenként előírások kapcsolódnak, amelyek meghatározzák az adott személy adott státuszában megjelenő viselkedését, jogait, kötelességeit (N. Kollár & Szabó 2017). A szerepek nem mereven rögzült struktúrák, hanem képlékeny, az interakciók során folyamatosan változó elvárások szerint működnek. Megkülönböztethetünk erősebb elvárásokat, amelyeket az adott szerephez tartozó minden egyénnek teljesítenie kell (például a pedagógusok fejlesztő vagy értékelő szerepe), és gyengébb elvárásokat (melyeket az adott iskola vagy munkaközösség illeszt a pedagógusszerep mellé). A pedagógusszerepekre vonatkozó elvárásrendszerek alakítják ki a pedagógusok feladat-, illetve az azokhoz kapcsolódó tevékenységrendszereit is. Megállapításra került, hogy a pedagógusszerepekről többféle megközelítés mentén is gondolkodhatunk: történeti aspektus; a tanulásról, tudásról alkotott felfogás változása alapján; nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatásokat alapján; nevelési szinteknek (bölcsőde, óvoda, általános iskola, középfokú oktatás) vagy akár színtereknek (egyház, könyvtár, múzeum) megfelelően.

A kutatások azt mutatják, hogy azon iskolai, osztálytermi helyzetek okoznak kihívást a pedagógusoknak, amelyeknek valamely aspektusa eltér a tervezettől vagy a korábban megszokottól. Ezekben az esetekben a váratlanság és/vagy a pedagógusi kompetenciák hiánya okozhatja az elakadást, azaz a helyzet megoldása rövidebb vagy hosszabb időre megakad. A hazai és nemzetközi kutatások szerint ezek a helyzetek legjellemzőbben a kiemelt figyelmet igénylő tanulók és a tanulói csoportok támogatásának, valamint a szülőkkel való kapcsolattartásnak a területén jelentkeznek. A kötet tartalma ezért ezzel párhuzamosan az életpályamodellhez kapcsolódó előmeneteli rendszerben megragadható tanári szerepekre és feladatokra irányult (vö.: 326/2013-as Korm. rendelet 7. §). Fő fókuszra lett egyfelől a tanuló személyiségének fejlesztése (egyéni bánásmód), illetve a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése szaktanárként és osztályfőnökként. Másfelől ezekhez szorosan kapcsolódva kiemelt szerepet kapott a kötetben a szülőkkel való együttműködés, a problémamegoldás, valamint a folyamatos szakmai fejlődés. A kötet ezeket a témákat járta körül a releváns elméleti háttér és a gyakorlatorientált példák, esetelemzések tükrében.

A kötet első része az osztályfőnöki szerepkörrel foglalkozott. Az iskola ismeretközvetítő, képességfejlesztő és attitűdformáló funkciója mellett kiemelten fontos színtere a szocializációnak. Mivel egy tanuló közel annyi időt tölt az iskolában, mint otthon, nem véletlenül nevezik az iskolát másodlagos szocializációs közegnek. Az osztályfőnök az a személy, aki ezeket a társadalmi-kulturális normákat tudatosan vagy tudatlanul olyan módon közvetíti, hogy hidat képez a felnőtt társadalom (kollégák, szülők,

szakemberek) és a diákcsoport között (Urbán 2021). Mivel a pályára lépő pedagógus gondolkodás- és tevékenységrendszerét jelentősen befolyásolják a pedagógiai munkáról, pedagógusokról, tanulóként kialakult nézetek, érdemes azzal foglalkozni, hogy az osztályfőnöki tevékenységről milyen nézeteink alakultak ki. (Bárdossy 2011) Az osztályfőnöki munka igen komplex szerep-, feladat- és tevékenységrendszer, amely több mint 150 éves múltra tekint vissza. A jelenlegi központi szabályozó dokumentumok az osztályfőnöki munkára vonatkozóan szűkszavúan fogalmaznak, és elsősorban az adminisztratív feladatokat emelik ki. Ezek alapján az osztályfőnök feladata a tanuló magatartásának és szorgalmának értékelése az osztályban tanító pedagógusokkal egyetértésben. (2011. évi CXCV. törvény, 54. §) Az osztályfőnök vezeti az osztálynaplót, a törzslapot, kiállítja a bizonyítványt, és vezeti a továbbtanulással összefüggő nyilvántartást, továbbá a közösségi szolgálattal összefüggő adatokat (20/2012. EMMI rendelet, 112. §, 133. §). Az osztályfőnöki munkához kapcsolódó konkrét tevékenységeket és feladatköröket az oktatási intézmény pedagógiai programjában kell rögzíteni. (20/2012. EMMI rendelet, 7. §) Ilyen értelemben eltérések lehetnek az intézmények között az osztályfőnöki munka tartalmát illetően. Mivel az osztályfőnök egyszerre tagja a tantestületnek, a rábízott osztálynak és az osztályhoz kapcsolódó szülői közösségnek, előfordulhat, hogy ún. szerepkonfliktusba kerül. Ennek egyik tipikus példája, amikor a konfliktust az osztályfőnöki szerephez kapcsolódó ellentétes elvárások okozzák. Előfordulhat például, hogy egy adott szituációban az osztályfőnöktől más helyzetmegoldást vár el a tantestület, az osztály és a szülői közösség. A csoportdinamikai jelenségek természetes velejárói egy osztályközösségnek, aminek maga a közösség gyakran nincs is tudatában. Az, hogy melyik szakaszban van éppen egy csoport, jelentősen befolyásolhatja az osztályklímát, a konfliktusok arányát és ehhez kapcsolódóan a tanulási-tanítási folyamatot is. Annak érdekében, hogy támogatni tudjuk a harmonikus osztálylétkör kialakulását, szükséges ismernünk osztályunk struktúráját. Ez többféleképpen is történhet: szociometriai módszerrel; megfigyeléssel tanórán, tanóra közötti szünetekben, tanórán kívüli programokon, szakkörökön, kirándulások, közösségi események során; kollégákkal, szülőkkel való konzultálás alkalmain.

A szülők és a pedagógus viszonyát a szülők és a pedagógusok iskoláról, tanárokról alkotott saját nézetei is befolyásolják. Azon szülők, akik diákként kudarcéktól éltek meg az iskolát és a saját pedagógusaikkal való kapcsolatot, a traumatikus élményeiket kezdetben hajlamosak rávetíteni gyermekük iskolai helyzeteire (N. Kollár & Szabó 2017). Viszont amennyiben a pedagógus a kezdetektől fogva tudatosan (egyéni beszélgetésekkel, közös szülői programokkal stb.) törekszik arra, hogy a szülőkkel bizalommal teli, biztonságos és harmonikus légkört teremtsen, akkor a szülők saját tapasztalatai felülírhatók. Amennyiben a pedagógus és a szülő között már kialakult egy bizalommal teli, pozitív kapcsolat, akkor egy esetleges problémahelyzetben a szülő már nem ellenségként, hanem segítő társként fog a pedagógusra tekinteni. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne csak akkor keresse meg a szülőt, amikor

baj van a tanulóval, hanem kezdetektől fogva jelezzen vissza, erősítse meg a szülő számára a tanuló pozitív oldalait, legyen az egy részfeladat sikeres megoldása vagy egy segítőkész gesztus a társak felé. (Katona & Szító 2005) Amennyiben a szülő azt érzékeli, hogy a pedagógus a gyermekét értékesnek látja, akkor nem támadásnak veszi majd, ha éppen egy problémás helyzet miatt kell beszélniük.

A kötet gerincét képezi a kiemelt figyelmet igénylő tanulók témája. A hatályos köznevelési törvény értelmében létezik egy átfogó tanulói kategória, ez a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportja. Ezen belül három alcsoportot különíthetünk el: tartós gyógykezelés alatt álló tanulók, különleges bánásmódot igénylő tanulók, valamint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportja.

A törvény értelmében „...tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, akinek egészségügyi ellátása az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény (a továbbiakban: Eütv.) 89. §-a szerinti általános járóbeteg-szakellátásban vagy az Eütv. 91. §-a szerinti általános fekvőbeteg-szakellátásban részt vevő szakorvos véleménye alapján az adott nevelési évben, tanévben a harminchat nevelési napot, tanítási napot várhatóan meghaladja, és emiatt az óvodai nevelésben a 8. § (2) bekezdése szerinti formában nem tud részt venni, illetve tankötelezettségét iskolába járással nem tudja teljesíteni...” (2011. évi CXC. törvény, 4. §) Ezen tanulók kiemelt figyelemben kell hogy részesüljenek, mert a hosszú kórházi/otthoni tanulás során előfordulhat, hogy lemaradnak a tananyaggal, vagy osztálytársaiktól eltérő tanulási utak jellemzik őket.

A különleges bánásmódot igénylő tanulók három alcsoportra bomlanak: sajátos nevelési igényű tanulók, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, valamint kiemelten tehetséges tanulók. A „...sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmussal, spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd...” (2011. évi CXC. törvény, 4. §) A „...beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek...” (2011. évi CXC. törvény, 4. §) A „...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség...” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §)

Egy tanulási folyamat akkor hatékony, ha a tanuló „megugorható” kihívással találkozik. Ha mindenkinek ugyanazt a feladatot adja a pedagógus, akkor az a diák, akinek a komfortzónájába tartozik ez a típusú feladat, rutinszerűen megoldja, másvalaki meg esetleg el sem tudja kezdeni, mert már a feladat értelmezésénél elakad. (És előfordulhat, hogy mindkettő tanuló egy idő után unatkozni kezd az órán, ami akár passzivitásba vagy a diáktársak, illetve a tanóra zavarásába torkollhat.) Így valójában azok a diákok mennek keresztül valódi tanulási folyamaton, akiknek az adott feladat megoldása a tanulási zónába esik, azaz számukra a feladat pont megfelelő kihívás. A feladat megoldásából fakadó valódi tanulási folyamat tehát akkor következik be, ha a feladat próbatétel elé állítja a tanulót, de ez a kihívás nem teljesíthetetlen számára, és nem is rutinfeladat. A pedagógus akkor tudja biztosítani minden tanuló számára a megfelelő szintű kihívást, ha differenciáltan tervezi a tanórát. „A differenciálás azt jelenti, hogy azzal a céllal választjuk meg a tanítás sebességét, szintjét vagy jellegét, hogy megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek, stílusának és érdeklődésének.” (Heaox 2006, 13)

A törvényben leírtak értelmezésénél kiderül, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál a szociális háttérrel összefüggő problémák jelenthetnek elsősorban kihívást a család számára, ami hátrányt okozhat az iskolai életben és a tanulási folyamat sikeres teljesítésében. A hátrány típusától és mértékétől függően lépnek életbe a törvény által meghatározott gyermekvédelmi intézkedések, melyek kiterjedhetnek pénzügyi, természetbeni vagy személyes gondoskodást nyújtó ellátásokra. A hátrányos helyzetű tanulók létszámának függvényében intézményi szinten szabadidő-szervező, iskolai szociális munkás vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős és pszichopedagógus foglalkoztatására van lehetősége az iskolának a törvény által meghatározott időkeretben. (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet)

A kutatások azt mutatják, hogy az iskolai sikertelenség hátterében elsősorban nem kulturális okok állnak. A rossz iskolai teljesítmény az ingerszegény környezettel függ össze. A kutatásokban a hátrányos helyzetű családok a kognitív vonatkozású tényezők (könyvek száma, mesemondás) terén mutattak elmaradást, de például a biztonságos érzelmi légkör megteremtésében nem (Kertesi & Kézdi 2012, N. Kollár & Szabó 2016). A statisztikai adatok alapján sajnos megfigyelhető ugyan az a tendencia, hogy a roma tanulók kimagasló százalékát érinti a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet, de ez nem jelenti azt, hogy a két csoport azonos. Nem minden roma tanuló hátrányos helyzetű és nem minden hátrányos helyzetű tanuló roma.

Azon tanulók, akiknél veszélyeztetettség áll fent, a gyermekvédelmi rendszertől kapnak segítséget. Azonban tudni kell, hogy az iskolának és a pedagógusnak is jelentési kötelezettsége van, amennyiben a következőket észleli. A veszélyeztetettség „... olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza” (1997. évi XXXI. törvény 5. §).

2018-tól a veszélyeztettség köznevelési intézményben történő megelőzésének céljából 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre vetítve 1 fő szociális segítő alkalmazását teszi lehetővé a törvény. (2/2018. [I. 18.] EMMI rendelet) A szociális segítő egyfelől „a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával, valamint a szociális munka etikai kódexének betartásával segíti a gyermekeket, családjaikat és a köznevelési intézmény alkalmazottait abból a célból, hogy az óvodás- és iskoláskorú gyermekek veszélyeztettségét megelőzze, kiszűrje és annak megszüntetésében közreműködjön úgy, hogy közben szoros együttműködést alakítson ki a szociális, oktatási és egészségügyi ágazat szereplői között.” (Farmosi 2024: 111)

A pedagógusok szakmai fejlődése az egyéni, csoportos és intézményi tanulási folyamatok egymásba fonódásának eredményeképpen valósul meg. A folyamat eredményeként létrejövő pedagógusi tudás komplex, amely mind időben, mind térben (az egyén, a szervezet és a közösség szintjén is) változó módon, implicit vagy explicit formában jelenik meg. Mivel egy folyamatról beszélünk, mindig valamiből valamivé (implicitből explicitté vagy éppen fordítva, egyéniből közösségivé vagy éppen fordítva stb.) alakul, és pont ez az alakulás adja a folytonosságát is. Éppen ezért a pedagógiában az eredményesség is csak az adott kontextushoz kapcsolódóan és folyamatba ágyazottan értelmezhető. (Rapos & Lénárd 2024)

A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák 2014). Mivel a reflexió az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával egyfajta tudástranzfert biztosít a problémamegoldó folyamat során, ezért kiemelkedő szerepe van a helyzetmegoldási folyamatokban és a szakmai fejlődésben (Szivák 2010). A folyamatos szakmai fejlődést számos módszer és reflektív technika biztosíthatja a tanárok számára. Ilyenek például: reflektív napló vezetése, saját foglalkozás visszahallgatása/visszanézése, szakmai tanulmányok írása, publikálása, saját (implicit) nézetek feltárása (metaforatechnika), kölcsönös támogatási, visszacsatolási lehetőségek (hospitálás, bemutatóórák, támogatott felidézés videós órafelvétellel, páros reflektív napló, közös esetmegbeszélés), közös projekt készítése ugyanabban vagy más intézményekben dolgozó kollégákkal, mentorálás, belső szakmai tanácsadási rendszer kiépítése (peer coaching), kollégák jógyakorlatainak gyűjtése egy közös felületen, egymástól tanulás lehetőségei (egy szakértő kolléga egész napos munkájának megfigyelése), a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/más iskolában dolgozó kollégával, párban tanítás (team teaching), tanórákutató (lesson study), közös kísérletezés, együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal (vagy a világhálón, iskolákkal a világ minden tájáról), kutató, fejlesztő tevékenység, tanulói visszajelzések elemzése, egy osztály kísérőjéül szegődni, munkáját figyelni egy napon/héten át, akciókutatás/esettanulmány végzése az osztályban, fórum szervezése azonos probléma megvitatására, de különböző típusú

iskolákban vagy szinteken tanító tanárok meghívásával, műhelyek, tréningek, konferenciák szervezése és/vagy azokon való részvétel stb.

A következő feladatban néhány javaslatot lát arra vonatkozólag, hogy tud a pedagógus reflektív naplót készíteni.

5.2. Filmekben történt...

Zárásként a kötetben szereplő, pedagógiai témákat érintő játékfilmek pedagógiai szempontú elemzésére biztatjuk. Ehhez állítottuk össze az alábbi feladatsort.

Gondolkodtató:

A következőkben egy pedagógiai szempontú filmelemzésre invitáljuk! Olyan játékfilmeket ajánlunk, amelyek ugyan nem pedagógia céllal készültek, de pedagógia témát is érintenek, ezért (leendő) tanárként érdemes ilyen szemmel is megtekinteni azokat.

1. *Először is tekintsen meg egy filmet az alábbiak közül (a felsorolás szabadon bővíthető):*

Fekete pont (2024, rendező: Szimler Bálint)

Különleges életek (2019, rendező: Olivier Nakache, Eric Toledano)

A hullám (2008, rendező: Dennis Gansel)

Saját szavak (2007, rendező: Richard LaGravenese)

Az osztály (2007, rendező: Ilmar Raag)

Billy Elliott (2000, rendező: Stephen Daldry)

Veszélyes kölykök (1995, rendező: John N. Smith)

2. *Válasszon ki egy pedagógiai jelenetet a filmből, és elemezze az alábbi kérdések segítségével:*

- *Mi volt az alaphelyzet? Mi volt a helyzet előzménye, hogyan alakult ki az elemezni kívánt szituáció?*
- *Hogyan viszonyult(ak) a helyzethez a diák(ok)? És hogyan a tanár(ok)?*
- *Mi lehetett a diák(ok), és mi lehetett a tanár(ok) motivációja a helyzet kialakításában?*
- *Egyetért-e a tanár reakciójával? Miért igen/nem?*
- *Hogyan oldotta volna meg ezt a helyzetet a tanár helyében?*
- *Volt-e olyan pont a helyzetben, amikor másfelé is elbillenhetett volna a helyzet alakulása? Ez mennyiben változtatott volna a helyzet végkimenetelén?*

3. *Volt-e olyan rész a filmben, amelyhez hasonlót átélt diákként/tanárként, akár csak mint szemtanú? Miben hasonított, miben különbözött az a helyzet a filmben látottaktól?*
4. *Melyik volt az a rész, amelyik legjobban megérintette a filmben, és miért?*
5. *Pedagógiai szempontból melyik részt érzi a filmben leghitelesebbnek?*

SZAKIRODALOM

- Angyal Zs., Bereczkiné Záluszkai A., Farkasné Gönczi R., Krisztián Á., Lázár I., Raátz J., Szesztay M., Vass D. (2021). *Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bacsokay B. et al. (2008). *A kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Kht.
- Balogh, L. (2019). Érvényesül-e a rendszerszemlélet a tehetséggondozás gyakorlatában? *Tehetség*, 27(1), 3–5.
- Balogh L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Balogh L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó.
- Balogh L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Balogh L. (2019). A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai. In.: Szabó Zs. (2020). *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Balogh L. & Révész Gy. (2020). Tehetségmodellek mint a fejlesztőprogramok kiindulási alapjai. In. Szabó Zs. szerk. (2020) *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Bábosik István (2020). *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra: Pedagógiai ars poetica. *Pedagógusképzés*, 12-13. 47–68.
- Bárdossy I. & Dudás M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bárdossy I. et al. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése - az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bartha Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In. *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok*. 28–45.
- Berne E. (1984). *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó.
- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság In: PAP Mária – SZÉPE György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Gondolat. 393–434.
- Bíró Á. (2005). Két osztályfőnök egy csárdában. In. Fehér M. et al. (2005). *PÉLDÁUL. Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására* Sulinova Kht.
- Coleman, D. (2013). *Társas intelligencia*, Osiris Kiadó, Budapest.

- Cook, C. R., Grady, E. A., Long, A. C., Renshaw, T., Coddling, R. S., Fiat, A., & Larson, M. (2017). Evaluating the impact of increasing general education teachers' ratio of positive-to-negative interactions on students' classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 67–77.
- Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva.
- Czenczer O. (2014). Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben? – avagy meglátások a gyerekbántalmazás és az erőszakos bűnelkövetés összefüggéseire a reintegráció jegyében. *Börtönügyi Szemle* 1. 21–33.
- Czenczer, O. (2014). *Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben?* NKE Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Czető K. szerk. (2020). *Megismerni? Hogyan? Miért? A tanulók megismerését támogató módszerek pedagógusoknak*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Czike B. (2006). *A pedagógusszerep változásai*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Cseke L. szerk. (2008). *A Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Jubileumi Évkönyve (1888-2008)*. Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium.
- Dávid M. & Dávid I. (2020). Azonosítás, mérés, versenyek. In: Szabó Zs. (szerk.) (2020). *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Dávid M. et al. (2014). *Miben más?* Líceum Kiadó.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220–232.
- Dombi A. & Dombi M. (2015). Nevelői szerepstruktúra – változás a történeti forráskutatás tükrében. In: Torgyik J. (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, 215–223.
- Einhorn Á. (2017). *Feladatkönyv*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81–96.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Estefánné Varga M. & Dávid M. (2013). *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3-16.
- Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Falus I. & Orgoványi-Gajdos J. (2022). A pedagógus. In: Falus I. és Szűcs I. (szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.

- Farmosi, A. (2024). Az óvodai és iskolai szociális segítség gyakorlata Magyarországon. Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából. *Szociálpedagógia* 24(1) 107–120.
- Feger, B. (1997). Tehetséggondozó programok. In Balogh L. et al. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa. 47–57.
- Fehér M. (2010). *Szabályok az iskolában*. Szabad Iskoláért Alapítvány.
- Fehérvári, A., & Varga, A. (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Fenyő D. Gy. (2010). 20 tézis az osztályfőnöki munkáról. In. Borbély Borbála: *Történetek, módszerek – Új nevelési kézikönyv osztályfőnököknek*. Dinasztia Kiadó.
- Fenyő D. Gy. (2001): „Nem lehet soha nem igaz szavad” Néhány etikai dilemma az osztályfőnöki munkában. In. Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó. 87–96.
- Fenyő D. Gy. (2014): Tanárparadoxon, 44 tanács osztályfőnököknek. In.: *Új Köznevelés* (70)8. 34–38.
- Fisher, Y., & Refael Fanyo, R. (2022). Parents’ perceptions of teachers’ authority and parental involvement: The impact of communality. *Frontiers in psychology*, 13.
- Fülöpné Böszörményi A. (2003). Agresszió a gyermekintézményekben. *Új Pedagógiai Szemle* 53. 1, 23–35.
- F. Várkonyi Zs. (1986). Már százszor megmondtam. Gondolat Kiadó.
- F. Várkonyi Zs. (2020). *Tanulom magam*. Kulcslyuk Kiadó.
- Gardner, H. (1998). *Rendkívüliek*. Budapest: Kulturtrade
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe I*. Educatio Kht.
- Góczéné Pankaczi H. et al. (2021). *Gyermek- és ifjúságvédelem a köznevelésben*. Oktatási Hivatal.
- Gömöry K. (2013). *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében*. Didakt Kiadó.
- Guiot, J. M. (1984). *Szervezetek és magatartásuk* KJK. Bp.
- Gyarmathy, É. (2007). *A tehetség: háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny: a szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Gyarmathy É. (2012). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE.
- Hanák Zs. (2008). „Második esély” Alapozó tréning. Eszterházy Károly Főiskola.
- Hanák Zs. (2018). Végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója megújuló pedagógusképzési program segítségével. *Képzés és gyakorlat*, 16 (2) 65–76.
- Hankiss E. (1983). *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó.

- Harmatiné Olajos, T., Pataky, N., & K Nagy, E. (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetség gondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Harangus K. (2021). *A szakmódszertan elmélete és gyakorlata mérnök alapszakos hallgatók számára*. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézet Marosvásárhelyi Kar.
- Harsányi Zs. (2005). A patrónus. In: Fehér M. et al. (2005). Például. *Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht.
- Heax D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára* Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Hegedüs J. (2015). Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat? In.: N. Kollár K. & Rapos N. (szerk.) (2015). *Tanár leszek*. Eötvös Kiadó. 60–64.
- Hegy-Halmos N. (2018). *Mi a pálya? (Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban)* ELTE Eötvös Kiadó.
- Hoffmann G. (1974). A társas beilleszkedés problémáinak elemzése a többszempon-tú szociogram alapján In.: *Pedagógiai Szemle*. 46–54.
- Horváth, M. (2012). A tranzakcióanalízis a pedagógiában. In: Kun, Györgyi; Moskovics, Mariann; Pintér, Zoltán (eds.) *Tudomány Felsőfokon. Út – Új Tudós* Kiadó Kft. 72–104.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2013). Student and teacher perspectives on classroom management. In *Handbook of classroom management*. Routledge. 191-230.
- Hundzsáné Tarjáni A. (2005). Családok szerepe az iskolában. In: Fehér M. et al. (2005). *PÉLDÁUL. Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht.
- Hunya M. (2014). *Reflektív pedagógus – Reflektív gyakorlat, tapasztalati tanulás*. EKE.
- Imre N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In: Szemerszki, Marianna (szerk.) Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 143–160.
- Járó K. (2001). Úton az osztálybeli összetartozás felé: összjáték. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, p. 153–164.
- Járó K. (2015). *Osztálytükör. Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Járó K. szerk. (1999). *Játszmák nélkül – Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó.
- Kállai, G. (2023). IKT-eszközök az oktatásban. In: *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Soproni Egyetem Kiadó. 75–83.

- Kállai G. (2016). Segítő szakmák az iskolákban. In: Szemerszki, M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 125–140.
- K. Nagy E. (2022). Fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával összefüggő kérdések. In: Falus I. és Szücs I. (szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. 307–331.
- Katona N. (2019). *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Katona N. (2020). Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez. Oktatás 2030. Eszterházy Károly Egyetem.
- Katona, N. & Szitó, I. (2005). Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése a pedagógus-szülő kapcsolatban, *Mester és Tanítvány*, 7. 47–59.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közötti különbségekről és e különbségek okairól. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 5.
- Kóka Lányi M. (2005): Az integráló osztály megszületése. In: Fehér M. et al. (2005). *PÉLDÁUL. Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht.
- Kóka Lányi M. (2008). *Könyv a differenciálásról*. Educatio Kht.
- Kósáné Ormai V. & Horányi A. (2006). *Mi, pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó.
- Kovács E. & Orgoványi-Gajdos J. (2020). *Tehetséges pedagógus*. Nemzeti Tehetség Központ.
- Kotchy B. (szerk.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Lahlah, E., Van Der Knaap, L., Bogaerts, S. (2013). Dangerous boys or boys in danger? Examining the relationship between ethnicity, child abuse and violent offending. *European Journal of Criminology*, 10(6).
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Mayer J. (szerk.) (2009). *Glosszárrium 100 000 szó a szakiskoláról*. OFI.
- Mayer J. (szerk.) (2016). *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. OFI.
- Mérei F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó.
- Mihályi K. (2014). A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In.: Szegedi E. szerk. (2014): *QALL Végzettséget mindenkinek*, Tempus Közalapítvány.
- Mönks, F. J. et al. (1985). Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In Freeman, J. (ED.) *The Psychology of Gifted Children: An International Collection of Studies*. London: Wiley, 275–295.
- Mrázík J. (2010). *A tanárok hangja – Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagógusok?* Ad Librum Kiadó.

- N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.) (2017). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- N. Kollár K. (2015). Hogyan alakulnak ki a normák? In: N. Kollár Katalin, Rapos Nóra (szerk.) (2015): *Tanár leszek*. Eötvös Kiadó.
- Nádori G. (2005). A pályaaorientáció egyik lehetséges módja In: Fehér M. et al. (2005). *PÉLDÁUL. Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht.
- Nahalka I. (1999). Az oktatás célja. *Iskolakultúra* 9, 47–48.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- OECD (2005). *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing.
- OECD (2011). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Oktatási Hivatal (2018). *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*, Oktatási Hivatal.
- Oktatási Hivatal (2019). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Hatodik, módosított változat. Oktatási Hivatal.
- Oktatási Hivatal (2019). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Oktatási Hivatal.
- Orgoványi-Gajdos J. (2016). Differences between expert and novice teachers' attitude to challenging classroom situation. In: Falus I. & Orgoványi-Gajdos J. szerk. *New Aspect in European Teacher Education*. Líceum Kiadó. 140-157.
- Orgoványi-Gajdos J. (2020). *Pedagógiai helyzetek megoldását segítő módszerek és technikák*. Eger, Líceum Kiadó.
- Orgoványi-Gajdos J. (2022). Pedagógiai helyzetek és megoldások – Módszerek és technikák. In: Kónyáné, Tóth Mária; Molnár, Csaba (szerk.) *Oktatás a fenntartható fejlődésért – Hogyan tovább? XXIV. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia*. Suliszerviz Pedagógiai Intézet. 431–442.
- Paulovicsné Nádasi É. et al. (2005). „Kell egy csapat!” – Együttműködő tanári team In: Fehér Márta - Kiss Tamás Szabó Csilla – Tallér Júlia (2005). *Például. Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht. 27–28.
- Petneházi, Á. H., Kiss, J. P., Lestyán, E., Kós, N., & Balogh, Á. S. (2017). Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4), 463–489.

- Perlusz A., Marton E., Glauber A., Podráczky J. & F. Lassú Zs. (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In: Podráczky J. (2012). *Szövetségben Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó. 43–71.
- Perlusz A. & Mohai K. (2020). *Hogyan igazodjunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára*. Oktatás 2030. Eszterházy Károly Egyetem.
- Perlusz A. (2022). A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi iskolában. In: Falus I. és Szűcs I. (szerk.) (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Petneházi, Á. H. (2013). Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programjában. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 53–64.
- Polyák T. & Sófalvi A. (2008). *Családbarát Iskola*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kft.
- Pukánszky B. & Lukács J. (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó.
- Rapos N. & Lénárd S. (Szerk.) (2024). *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben (Iskolai esettanulmányok másodelemzése)*. Akadémiai Kiadó.
- Rác P. R. (2022). SNI-s tanulók oktatásának pedagógiai és módszertani kihívásai és lehetőségei napjainkban. *Opus et Educatio* 9(3), 276–286.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan, 60, 180–184.
- Réthy E. (2025). *A tanulás útja. Irányok, paradigmák*. ELTE PPK.
- Révész, L. & K. Nagy, E. (2019). *A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0 Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Eger: Líceum.
- Sabey, C. V., Charlton, C., & Charlton, S. R. (2019). The “magic” positive-to-negative interaction ratio: Benefits, applications, cautions, and recommendations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(3) 154–164.
- Sági & Varga (2011). Pedagógusszakma, hazai és nemzetközi kihívások. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.) *Jelentés a Magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest. 295–324.
- Sallai É. (2008). Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok. In: *Munkafüzet. Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Sallai É. (2008). Kapcsolati készségek, professzionális tanári kommunikáció. Szülőkkel való együttműködés. In: *Módszerek hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

- Sallai É. (2009). *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Kapcsolati készségek – professzionális tanári kommunikáció az együttnevelésben. Szülővel való együttműködés az együttnevelésben.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Sárközi G. (2021). A szakértői vélemény. In: *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés (2022).* Raabe Kiadó.
- Sass J. & Bodnár É. (2018). *A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismeretei.* Új Nemzedék Központ. Kézirat.
- Sass J. & Bodnár É. (2019). A tehetség mint forrás – a tehetség mint sebezhetőség. *Új Pedagógiai Szemle* 69 (7-8) 46–67.
- Schüttler T. & Szekszárdi J. (2001). Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.* OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó. 5–19.
- Solymosi K. (2015). Az osztály és az osztályfőnök. In: N. Kollár K. & Rapos N. (szerk.) (2015). *Tanár leszek.* Eötvös Kiadó. 155–166.
- Somlai P. (2009). Szerepelméletek útjai és állomásai. In: Bagdy E. – Demetrovics Zs. – Pilling J. (szerk.) *Polihistoria. Köszöntők és tanulmányok Buda Béla 70. születésnapja alkalmából.* Akadémiai Kiadó. 153–162.
- Subotnik, R. F. és mtsai. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science* 12(1) 3–54.
- Szabó L. T. (szerk.) (2011). *Pedagógiai esetek.* Debreceni Egyetem.
- Szabó Zs. (2020). *A tehetség kézikönyve.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szántó B. (2012). Pedagógusjelöltek tanítás- és tanulásfelfogásának vizsgálata spon-tán és irányított metaforák tükrében. *PedActa*, 2(1) 31–46.
- Szekszárdi J. (1995). *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről.* Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Szekszárdi J. (2001). Nevelési (eredmény?) vizsgálat. In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.* OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó. 325–345.
- Szemerszki M. (2016). Iskolai tehetséggondozó tevékenység a statisztikai adatok tükrében. In: Kállai G. (szerk.) (2016). *Hozzáférés és esélyek a tehetséggondozásban.* 24–53.
- Szemerszki M. (2015). Pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (2015). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* OFI. Budapest.
- Szilágyi K., & Völgyesy P. (1996). *Pályaorientáció.* Egyetemi jegyzet. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.

- Szili K. (2013). *IKT a gyógypedagógiában*. Online tananyag.
- Szivák J. & Péter P. (2022). A kezdő pedagógus. In: Falus Iván és Szücs Ida (szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Szivák J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák J. (2003). Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.
- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlat*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Takács I. & Csillag F. (2010). *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*. Flaccus Kiadó. Budapest.
- Tolnai, J. (2010). Az Arany János Programok jogi és szakmai háttere. *Arany János Tehetséggondozó Program*, 36.
- Torgyik J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola. Új Pedagógiai Szemle 54(10) 32–40.
- Tóth I. & Kádár E. (2009). *Szárnyalás. Diáktámogató füzetek 3. rész*. Dobbantó program. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Trencsényi L. szerk. (2006). *Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK.
- Tukericsné Schvilinger A. (2022). *SNI Információs füzet*. Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ.
- Urbán P (2021). Mitől lesz valakiből jó osztályfőnök? In. Kázmán-Saróka L. és Urbán P. (szerk.) *Az osztályfőnök szerepe*. Tandem Kiadó.
- Vámos Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In.: Vámos Ágnes szerk. *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 123–143.
- Vámos Á. (2003a). *Metafora a pedagógiában*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Vámos Á. (2003b). Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. sz. 113–117.
- Varga J. (szerk.) (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. KRTK Közgazdaság-tudományi Intézete
- Varga J. (szerk.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. KRTK Közgazdaság-tudományi Intézete.
- Varga T. (2005). A kivételesek vannak többen! In. Fehér M. et al. (2005). *Például...-Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova kht. 106–107.
- Zrinszky L. (1994). *Pedagógusszerepek és változásai*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék kiadványai, Budapest.

Hivatkozott jogszabályok

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (NAT 2020)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről
1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról
- 331/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet a gyermekvédelmi és gyámügyi feladat- és hatáskörök ellátásáról, valamint a gyámhatóság szervezetéről és illetékességéről
- 149/1997. (XI.10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról
- 2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, valamint egyes kapcsolódó miniszteri rendeletek módosításáról
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól
- Hivatkozott internetes források:
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem. *A tanári pályaalkalmassági vizsgálat elemei.* (Utolsó letöltés: 2024. 12. 09.) https://felveteli.drhe.hu/content/2021/tanari_alkalmassagi_vizsga_2021.pdf
- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum (2022): *Nevelési Program.* (Utolsó letöltés: 2024. 12. 09.) <https://gyakorlo.uni-eszterhazy.hu/hu/teszt-fomenu/nevelesi-program>
- Oktatási és Képzési Figyelő 2023 (Utolsó letöltés: 2024. 12. 09.): <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/hu/hungary.html>
- Web Akadálymentesítési Útmutató 2.0 (2021) (Utolsó letöltés: 2023. 07. 23): <https://www.w3.org/WAI/>
- Közösségépítő játékok online gyűjteménye: <https://www.csodaszarvasprogram.hu/jatekok>

Önismerethez és pályaválasztáshoz kapcsolódó foglalkozástervek középiskolás korosztály számára osztályfőnököknek (Utolsó letöltés: 2024. 12. 09.): <http://bip.ujnemzedek.hu/foglalkozastervek>

Pályaorientációs portál – módszertani központ (Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.): <https://palyaorientacio.nive.hu/>

Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (Utolsó letöltés: 2024. 12. 09.) <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>

Központi Statisztikai Hivatal: Oktatási adatok, 2019/2020 (Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.): <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

Fogyatékosági területekhez kapcsolódó, ingyenesen letölthető szakkiadványok. Nemzeti Fogyatékoságügyi és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft. (Utolsó megtekintés: 2023. 03. 10.): <https://fszk.hu/kiadvanyok/>

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége letölthető kiadványai (Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.): <http://tehetseg.hu/tehetsegkonyvtar>

MATEHETSZ (2020): *Tehetségkutatás a 2020-as kvantitatív kutatások (18–59 évesek és 16–19 évesek megkérdezése) összefoglalása és összehasonlítása a 2015-ös kutatási eredményekkel összehasonlító riport*. MATEHETSZ (Utolsó letöltés: 2024. 10. 19.) https://tehetseg.hu/sites/default/files/hirek/matehetsz_kutatas_osszehasonlito_riport_2015-2020.pdf

„A kötet szerzője arra vállalkozott, hogy összegyűjtse a manapság kezdő és gyakorló tanárok számára a tanulók különbözőségéből és együttneveléséből adódó legfőbb nehézségeket, és a rájuk adható válaszokat. Hangsúlyozza a pályára jellemző folyamatos szakmai fejlődés szükségletét, és ennek egyik legfontosabb önfejlesztő eszközét, a reflexiót.

A szerző gondosan ügyel az egyes területek kifejtésének azonos felépítésére, logikájára, amely jól vezeti az olvasót a haladásban. Az elgondolkodtató, reflektív feladatok pedig arra készítetik, hogy az elméleti megfontolásokat vetítse a saját személyes gyakorlatára. A feltárt elméletek átgondolásával felülvizsgálhatók a korábbi rutinok, és új válaszok adhatók gyakorlati problémákra. Ez a gondolkodásmód visszafelé is működőképes: a gyakorlatból kiindulva találhat magyarázatot az olvasó a szakirodalmi közlésekben. A kötet struktúrájában bemutatott saját élményű tanulási folyamat átvihető, mintául szolgálhat a tanítási folyamatok felépítésére, módszereire is.

A kötet továbbképzésekhez, tantestületi közös tanulásához, a tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlatokhoz, egyéni tanuláshoz egyaránt alkalmas. Erősíti a szakemberek reflektív és problémamegoldó gondolkodását. Kiválasztott tartalmi fontos kérdéseket tárgyalnak a mai magyar iskolai valóságból, tanári tevékenységrendszerből.”

Részlet Köcséné Dr. Szabó Ildikó (PhD) egyetemi docens lektori véleményéből

